



GESTIÓN DE LA ANSIEDAD ANTE LA PRODUCCIÓN EN L2 DEL ALUMNADO CON DISFEMIA

Trabajo de Fin de Grado

Alumna: Raquel Díaz León

Tutora: Isabel María Núñez Vázquez



Grado en Educación Primaria

Facultad Ciencias de la Educación

Febrero de 2020



GESTIÓN DE LA ANSIEDAD ANTE LA PRODUCCIÓN EN L2 DEL ALUMNADO CON DISFEMIA

Trabajo de Fin de Grado

Alumna: Raquel Díaz León

Tutora: Isabel María Núñez Vázquez

Grado en Educación Primaria

Facultad Ciencias de la Educación

Febrero de 2020

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. JUSTIFICACIÓN	6
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
3.1. Aprendizaje de una Lengua Extranjera, L2	9
3.1.1. <i>Importancia de la lengua extranjera</i>	9
3.1.2. <i>Adquisición de la lengua</i>	11
3.1.3. <i>Lengua materna y extranjera (L1 y L2)</i>	12
3.1.4. <i>Aprendizaje de la lengua extranjera</i>	13
3.1.5. <i>Enseñanza de la lengua extranjera</i>	13
3.2. Disfemia	14
3.2.1. <i>Criterios diagnósticos y características</i>	15
3.2.2. <i>Aparición de la disfemia</i>	16
3.2.3. <i>Factores de aparición. Etiología</i>	16
3.2.4. <i>Clasificación de la disfemia</i>	18
3.2.5. <i>Etapas del trastorno</i>	21
3.2.6. <i>Disfemia y aprendizaje. Disfemia y aprendizaje de una lengua extranjera</i>	21
3.2.7. <i>Intervención en la disfemia</i>	22
3.3. Competencias socio-emocionales y gestión de la ansiedad	23
4. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS	25
4.1. Objetivos generales	25
4.2. Objetivos específicos	25
5. CONTEXTUALIZACIÓN	26
5.1. Características del centro	26
5.1.1. <i>Análisis socio-económico y cultural</i>	26
5.1.2. <i>Recursos humanos y materiales</i>	26
5.1.3. <i>Atención a la diversidad</i>	27
5.1.4. <i>Proyecto Educativo del centro</i>	27
5.1.5. <i>Proyectos</i>	27
5.1.6. <i>Relación familia-escuela</i>	27
5.2. Características del alumno	28
5.2.1. <i>Características cognitivas</i>	28
5.2.2. <i>Características sociales y afectivas</i>	29
5.2.3. <i>Características familiares</i>	30
5.3. Labor docente en el aula	30
6. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	31

6.1. Procedimiento	31
6.2. Estructuración de la propuesta	32
6.2.1. <i>Cronograma de la propuesta</i>	33
6.2.2. <i>Secuencia de actividades</i>	33
7. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.....	49
8. CONCLUSIONES.....	50
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
10. ANEXOS.....	56

1. INTRODUCCIÓN

En la docencia se suele hablar del desarrollo de la educación inclusiva, pero nos encontramos en un sistema educativo en el que por desgracia en la mayoría de las ocasiones no se lleva a cabo. La educación inclusiva todavía es una utopía que en ocasiones se pretende alcanzar.

Aquellos discentes que presentan dificultades, discapacidades, necesidades, o problemas no son atendidos correctamente dentro del aula ordinaria, es decir, no se trabajan sus dificultades dentro del grupo junto con sus iguales.

Los docentes tienen la obligación de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en función de las características y necesidades del grupo o alumnado que le corresponde, proporcionando una enseñanza que mejore aquellos ámbitos en los que tiene dificultad.

Debemos intentar marcar un camino en el que la inclusión del alumnado sea real y que en este caso, el tratamiento de las personas con disfemia esté presente en la propuesta didáctica.

Este Trabajo Fin de Grado (TFG) pretende crear una propuesta de intervención que incluya al alumnado con disfemia dentro del aula ordinaria haciendo uso del desarrollo de competencias socioemocionales que le permitan gestionar su ansiedad en situaciones de producción lingüística. De esta forma se mejorarán aspectos no solo lingüísticos sino relacionados con la interacción personal, la comunicación y las experiencias positivas hacia el aprendizaje de idiomas lo que repercute de forma positiva en la identidad y la autoestima del alumnado con disfemia.

En primer lugar, se comienza mostrando una revisión teórica que sirva para elaborar un programa de intervención adecuado a las características de este tipo de alumnado en concreto. En esta revisión se refleja cómo se aprende la lengua extranjera, qué es la disfemia y por último, cuáles son las competencias socioemocionales que todo discente debe alcanzar, las cuales influyen de modo más relevante en el alumnado con disfemia y su producción lingüística.

Se expone la propuesta en la que se tratan contenidos del área de lengua extranjera haciendo uso de la educación socioemocional. A su vez, se trabaja con una temática específica, familiar y cercana al alumnado como es “viajar”. Durante esta propuesta se

tendrá en cuenta por ello, la oralidad y las competencias socioemocionales, habilidades imprescindibles a desarrollar.

La finalidad de la propuesta es fomentar y demostrar que el área de lengua extranjera es una valiosa asignatura para la inclusión del alumnado con dislexia y que su metodología permite el desarrollo de las competencias necesarias para gestionar cualquier situación de interacción.

2. JUSTIFICACIÓN

Este Trabajo Fin de Grado pretende presentar una propuesta didáctica que incluye al alumnado con dislexia dentro del aula ordinaria de la asignatura de lengua extranjera en Educación Primaria.

Trabajar con el alumnado con dislexia dentro del aula ordinaria junto con sus iguales encaja dentro de un modelo inclusivo de escuela debido a que en su aprendizaje aparecen barreras que producen un desajuste personal y social (Castejón, González, Núñez y González, 2008, p. 281) y es el entorno educativo el que debe responder a dichas necesidades.

Un claro ejemplo de barrera es la participación en las actividades orales que se desarrollan dentro del aula. Es por ello, que se pretende con el desarrollo de esta propuesta trabajar la comunicación oral en el área de lengua extranjera, ámbito vulnerable y que puede propiciar factores de riesgo en el rendimiento académico del alumno con dislexia en cuanto a experiencias escolares y aprendizaje exitoso.

Además, cabe decir que esta propuesta se realiza con la intención de atender a la nueva legislación educativa. Las recientes Instrucciones 12/2019, de 27 de junio, de la dirección general de ordenación y evaluación educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que imparten Educación Primaria para el curso 2019/2020, establecen una serie de medidas entre ellas:

“c) Apertura del horario de las áreas de los bloques de asignaturas troncales y específica (E.F.), que permita que el alumnado desarrolle destrezas básicas, potenciando aspectos clave como el debate/oralidad, mejorando habilidades de cálculo, desarrollando la capacidad de resolución de problemas, fortaleciendo habilidades y destrezas de razonamiento matemático (robótica), incidiendo en la

comunicación oral en lengua extranjera y desarrollando hábitos de vida saludable y deporte”. (p. 2.)

Por tanto, se hace especial énfasis en el trabajo de la comunicación oral en el área de lengua extranjera resultando que, al mínimo media hora del horario lectivo en esta área se dedique a la comunicación oral (Instrucciones 12/2019, p. 6). Ahora, con mayor importancia incluiremos al discente con disfemia en su tratamiento dentro del aula ordinaria.

Ante este panorama educativo, el docente y su formación cobran especial importancia en la construcción de una escuela inclusiva.

El docente deberá actuar y crear un ambiente teniendo en cuenta la dimensión afectiva y social además de la cognitiva y motivacional del aprendizaje, ya que existe un estereotipo social negativo de los discentes con disfemia (Castejón et al., 2008, pp. 291-296).

Así pues, la propuesta de intervención se centrará en el desarrollo de las competencias socio-emocionales junto con el desarrollo de las habilidades orales. Esta acción no solo favorecerá al alumnado con disfemia, sino a todos los iguales por las razones que se presentan a continuación:

1. La comunicación oral es imprescindible para el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística, por lo que debe ser abordada por todos los discentes. Además, la producción oral en el aprendizaje de las lenguas extranjeras no se trabaja lo suficiente según Ibáñez, Jordano y Vermeulen (2016), citado por Díaz y Quero (2019, p. 93).
2. Un buen desarrollo de las competencias socioemocionales (Repetto y Pena, 2010, pp. 85-86):

“mejora el rendimiento académico y la integración social del discente y previene de factores de riesgo como el absentismo, abandono escolar, acoso o fracaso laboral” (Lopes y Salovey, 2004). Resumiendo, tales competencias se relacionan con el “éxito en la vida” (Zins et al., 2004).

Haciendo referencia a la relación existente entre la inteligencia emocional y las habilidades productivas lingüísticas, como aparece en Genç, Kuluşaklı, y Aydın (2016):

Existen estudios que determinan el impacto de las emociones con el éxito en el aprendizaje de idiomas (Pishghadam, 2009), que demuestran la correlación existente entre inteligencia emocional, pensamiento crítico y habilidades para hablar (Afshar y Rahimi, 2013); y que afirman la conexión entre la inteligencia emocional y el aprendizaje del inglés respecto al rendimiento y el estrés (Zarezadeh , 2014). (pp. 92-93)

Para afirmar esta relación, Genç et al. (2016) realizan un estudio centrado en la observación de las inteligencias emocionales haciendo referencia a las siguientes:

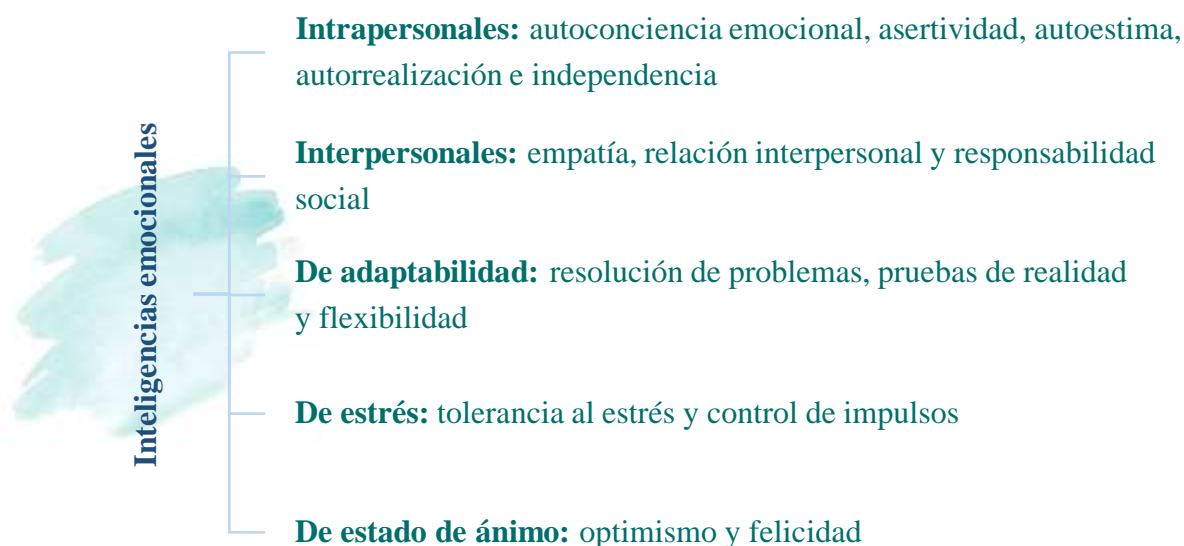


Figura 1. Inteligencias emocionales. Elaboración propia. Fuente: adaptado de Genç et al., 2016, p. 102.

Los resultados de la investigación indican que en la comunicación oral son útiles aquellas habilidades interpersonales; intrapersonales, concretamente la responsabilidad social; y la tolerancia y manejo del estrés y el control de impulsos (Genç, 2016, p. 102).

Por tanto, cuanto mayores y mejores competencias socio-emocionales adquieran los discentes, mejor rendimiento tendrán en la adquisición de la segunda lengua, y concretamente en la comunicación oral. Entonces, los docentes deberán fomentar tales habilidades para conseguir el éxito del alumnado.

Por último, destacar que el centro donde se pretende realizar la intervención desarrolla un “Proyecto de las emociones” dentro del Plan y Programa “Hábitos de vida saludable” propuesto por la Junta de Andalucía y coordinado por docentes (Instrucciones de 30 de junio de 2014) lo que hace de este contexto un marco idóneo para el desarrollo del TFG.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. Aprendizaje de una Lengua Extranjera, L2.

3.1.1. *Importancia de la lengua extranjera*

El área de lengua extranjera es un área basada principalmente en la competencia lingüística y comunicativa por lo que puede influir directamente en el alumnado con dificultades en el habla, como es el alumnado con disfemia al que vamos a atender.

Todos somos conscientes de que cada vez los idiomas son más importantes en el mundo globalizado en el que vivimos, ya que todo se encuentra mucho más interrelacionado.

Muchas personas conviven con ciudadanos extranjeros, otros emigran, trabajan con una empresa extranjera o van de vacaciones a un país extranjero. Hoy en día la multiculturalidad está mucho más presente en la sociedad.

La educación tiene que evolucionar junto con la sociedad y sus necesidades y la realidad es que el desarrollo que se ha producido en esta, hace cada vez es más necesario dominar otros idiomas.

Por un lado, el aprendizaje en lenguas extranjeras trae consigo una serie de beneficios a nivel personal, profesional y académico, ya que enriquece la vida social y cultural pero también aumenta las competencias en el mercado laboral por ejemplo. Esto encaja con lo que manifiesta Álvarez (2010) ya que considera como beneficios la actividad y entendimiento global, el desarrollo de habilidades de comunicación y cognitivas y el enriquecimiento personal a nivel profesional, social y comunicativo (pp. 253-255).

Para Alario, Guillén y Vez (2002) el aprendizaje de idiomas tiene una serie de ventajas. Por un lado, aumenta la autoestima como consecuencia de la contribución que hace la L2 en la comunicación ya que el alumnado puede sentirse orgulloso de su progreso.

Asimismo, desarrolla la competencia lingüística, conciencia metalingüística y oralidad, resultado de aprender o adquirir esa lengua. Son competencias esenciales e indispensables que reflejan el dominio del idioma.

Igualmente, incrementa la facilidad para el aprendizaje de las lenguas ya que la experiencia en el aprendizaje de un idioma, te permite actuar y aprender otro desde lo conocido, pudiendo poner en práctica estrategias y competencias como Aprender a Aprender.

Otra ventaja a destacar es la creatividad. Esta se manifiesta por ejemplo con el desarrollo de la improvisación y la oralidad. Teniéndose que adaptar al vocabulario que poseen para expresar lo que se pide, construir las propias ideas en representaciones, roleplaying, diálogos, hacer preguntas o responderlas de manera extendida...

Por último, entre otras ventajas se encuentra la sensibilidad social que está presente cuando el alumnado debe entender y actuar en función de señales e interacciones comunicativas lo que repercute en el desarrollo de sus competencias socio-emocionales.

Por tanto, el lenguaje influye en el aprendizaje de las lenguas, en la educación o en el rendimiento académico, en las habilidades sociales y en las relaciones interpersonales. Cuando el lenguaje no se desarrolla de la manera correcta, en este caso con el niño con disfemia en el ámbito de la fluidez del habla, se producen problemas en el desarrollo de competencias socioemocionales como el autocontrol, las relaciones sociales, la asertividad o la empatía, tal y como indica McCabe y Meller en 2004 (citado en Jaimes, 2017, p. 32).

Haciendo referencia a la oralidad del idioma, esta no solo depende del habla o de lo lingüístico ya que se trata de un acto comunicativo que se ve afectado por otras características sociales, del contexto, y del desarrollo racional y emocional de la persona. (Martínez y Sánchez, 2011, p.59).

En consecuencia, se establece en esta propuesta una relación entre el aprendizaje oral de la lengua extranjera y las competencias socioemocionales para incluir al alumno con disfemia, es decir, se trabaja su dificultad partiendo de los problemas emocionales que presenta ya que tienen una clara influencia en el aprendizaje y tal como dice Bisquerra, en 2000 (citado en Martínez y Sánchez, 2011, p.60), generan motivación y crean un buen clima para el aprendizaje en el aula de lengua extranjera.

Por otro lado, con la adquisición de lenguas se desarrollan una serie de competencias generales como:

El conocimiento declarativo (saber), es decir, conocer el mundo, lo sociocultural y tener consciencia de lo intercultural; desarrollar destrezas y habilidades (saber hacer), por ejemplo prácticas profesionales, de la vida, interculturales o aptitudes; desarrollar la competencia existencial como valores éticos y morales;

y por último la capacidad de aprender (saber aprender) en la que se reflexione sobre la nueva lengua. (Paricio, 2014, pp. 217-220)

En conclusión, aprender y dominar otros idiomas es una necesidad fundamental porque mejora y desarrolla diversas competencias y habilidades imprescindibles en la sociedad en la que vivimos.

3.1.2. Adquisición de la lengua

Para comprender el proceso de adquisición de la lengua, es necesario comprender el proceso de adquisición del lenguaje.

Existe una gran variedad de teorías que tratan la adquisición del lenguaje. Algunas como las conductistas o el aprendizaje por imitación de sonidos y palabras tienen incongruencias ya que se construyen frases nunca oídas y la reflexión de la lengua no tiene cabida en los niños ya que aprenden inconscientemente (Navarro, 2010, pp. 118-119).

Para Navarro (2010), entre las teorías de adquisición del lenguaje se puede destacar la “Gramática Universal” de Chomsky que defiende que:

Los niños llevan consigo un sistema gramatical innato que les permite aprender una lengua conforme crecen e interactúan. Por tanto, existe un instinto biológico independientemente de cuál sea la lengua materna (p. 117).

Según Fleta (2006) (citado en Navarro, 2010, p.118), el niño aprende la lengua de forma inconsciente en función del contexto en el que se desarrolla y la interacción social. Muchos teóricos defienden este “interaccionismo social” que perfecciona la habilidad lingüística y favorece el desarrollo cognitivo.

Otra propuesta sobre la adquisición del lenguaje es la de Piaget. Conforme a su teoría el lenguaje para él es (Ibáñez, 1999, p. 44-46):

- Un caso particular de función simbólica. Esta se establece previamente al lenguaje uniendo significantes (símbolos) y significados (objetos) (Piaget, 1982).
- Y una adquisición cognoscitiva, es decir, una construcción progresiva producto de los procesos de asimilación y acomodación del conocimiento, cuya base es la inteligencia precedente.

En definitiva, para Piaget la adquisición del lenguaje es un proceso de aprendizaje y desarrollo. Durante este periodo de adquisición, da importancia a lo social y a la imitación debido a que la imitación hace posible el intercambio individual y con ello, el lenguaje; y las acciones del niño se hacen sociales con este (Ibáñez, 1999, p. 46).

3.1.3. Lengua materna y extranjera (L1 y L2)

En primer lugar, es importante diferenciar qué se entiende por lengua materna (L1) y por segunda lengua o lengua extranjera (L2).

Martín (2000), entiende por L1 “la que todo niño en condiciones normales aprende en el seno de su familia”. La L2 se aprende en contextos diferentes que al de la L1 y puede ser natural, por contacto; o mixta, cuando se asiste a clases (pp.15-16).

Las relaciones entre la lengua materna y la enseñanza-aprendizaje de otra lengua han suscitado el interés de expertos en cuanto a la similitud o diferencia entre el aprendizaje de ambas, el grado de influencia de la materna sobre la segunda, y la conveniencia de su utilización en la L2. (Martín, 2000, p.15)

Muchos intentan basar los procesos de aprendizaje de la L1 en la L2, sin obtener los resultados más adecuados ya que existen una serie de diferencias entre ellas a tener en cuenta (Navarro, 2010, p. 120):

- El ambiente o contexto: al aprender una lengua materna se produce una inmersión lingüística completa que no se produce con la L2 ya que no se interactúa en el entorno natural sino en un aula.
- El aprendizaje inconsciente que se produce en una lengua materna tampoco se produce en la L2.

Es por ello, que los métodos utilizados en la L1 pueden llevarse a cabo en la L2 siempre que se haga de forma instructiva, consciente y explícita como consecuencia del contexto, cognición, edad... (Navarro, 2010, p. 120.).

Asimismo, en la L2, el docente debe crear un escenario de aprendizaje lo más cercano a la inmersión producida en la adquisición de la L1 (Navarro, 2010, pp. 119-120).

Con ello, desarrollará metodologías en las que predomine la interacción y la comunicación no verbal.

Según Alario et al. (2002) también es importante para el aprendizaje de la L2 la participación del docente y del discente tomando al último como centro de la comunicación, utilizar aprendizajes comunicativos significativos, situaciones de comunicación oral e interacción verbal, no castigar el error, usar el trabajo cooperativo y tener en cuenta las características del alumnado, entre otras. (pp. 42-43)

3.1.4. Aprendizaje de la lengua extranjera

Para Trianes (2012) existen dos etapas en el desarrollo lingüístico: la prelingüística (hasta el año), en la que se producen sonidos sin significado; y la lingüística (hasta los 7 años) donde se entiende el significado de palabras y se perfeccionan sonidos (p. 112).

Como aparece en Navarro (2010) existen diferentes periodos a partir de los cuales la adquisición de una lengua puede resultar más o menos difícil:

Los expertos recomiendan aprender la L2 durante el periodo que conduce a una adquisición natural y casi nativa del idioma. Tal periodo se produce a los tres años de edad para no interferir en el desarrollo de la L1, a excepción del bilingüismo. (pp. 124-125)

Por otro lado, el momento crítico a partir del cual el aprendizaje resulta difícil es la pubertad. A partir de ahí, el aprendizaje dependerá de factores como procesos conscientes del aprendizaje con resultados condicionados por nuestra lengua y cultura maternas (pp. 124-125).

3.1.5. Enseñanza de la lengua extranjera.

En la enseñanza de lenguas se distinguen una gran variedad de métodos. Algunos han tenido una mayor influencia en la enseñanza de lenguas extranjeras y sus principios son utilizados en algunos métodos contemporáneos. Entre ellos se encuentran (Hernández. 2000, pp.142-148):

- El método gramática-traducción que se centra en la asimilación de reglas y explicación en lengua materna (Ollendorff, 1835).
- El método directo trata de establecer conexiones directas entre la palabra extranjera y la realidad a la que se refiere (Berlitz, 1878).
- El método audiolingual da prioridad a la lengua hablada (Fries, 1945).

- La respuesta física total que defiende la necesidad de una comprensión auditiva para aprender a hablar (Asher, 1969).
- El método comunicativo entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso donde lo más importante son las intenciones comunicativas (Hymes, 1972).
- Y otros menos populares.

La Psicolingüística lleva numerosos años buscando el método idóneo ya que este se encuentra estrechamente relacionado con el éxito o fracaso educativo. Pero la perfección metodológica no existe sino una constante adaptación de métodos, teorías, enfoques y estilos de enseñanza-aprendizaje (Martín, 2009, pp. 67-68).

3.2. Disfemia

Para poder comprender y abordar este documento, es necesario conocer lo que se está tratando. En este caso, tras la realización de una búsqueda bibliográfica, se va a exponer qué se entiende por disfemia ya que el alumno a partir del cual se ha desarrollado la propuesta didáctica padece este trastorno.

La ley vigente (Instrucciones de 8 de marzo de 2017) denomina a este trastorno disfemia, el DSM-V (2013) lo denomina trastorno de la fluidez de inicio en la infancia (tartamudeo) y el CIE-10 (2000), tartamudeo (espasmofemia).

La disfemia es un “trastorno de la fluidez del habla” que se caracteriza por una expresión verbal interrumpida en su ritmo de un modo más o menos brusco que repercute directamente en el proceso de aprendizaje precisando medidas educativas específicas que impliquen recursos específicos” (Instrucciones 8 de marzo de 2017, p. 157).

Por otro lado, el CIE-10 (2000), la define como “habla caracterizada por repetición frecuente o prolongación de sonidos, sílabas o palabras, o por frecuentes dudas o pausas que interrumpen el flujo rítmico del habla. Debe ser clasificada como un trastorno sólo si su gravedad afecta a la fluidez del habla de forma importante”. (p. 227)

Entonces, podemos deducir que en la disfemia existen dificultades en el habla, concretamente en la fluidez verbal. Por ello, el lenguaje hablado se ve afectado.

3.2.1. Criterios diagnósticos y características

Según el DSM-V (2013) los criterios diagnósticos que se presentan con la disfemia son:

- Alteraciones en la fluidez y organización temporal del habla, además de habilidades del lenguaje que no competen con el estado evolutivo del discente. Estas perduran en el tiempo y se reflejan con: repeticiones y prolongaciones de sonidos y sílabas, palabras fragmentadas, bloqueo silencioso, circunloquios, tensión física y repetición de monosílabas.
- Estas situaciones causan restricciones en el habla, la comunicación eficaz, la participación social y el rendimiento académico o laboral.
- La aparición de los síntomas se produce al principio del período de desarrollo.
- Sus características no se vinculan con la existencia de déficits motores o sensitivos del habla, daños neurológicos, afecciones médicas o trastornos mentales.
- Además, el grado de alteración o los síntomas que se presenten varían según el contexto y la situación, incrementándose cuando el discente se siente presionado. También puede estar ausente durante la lectura, al cantar o al hablar con objetos inanimados o mascotas. (pp. 45-46)

Algunas manifestaciones disfémicas son las que aparecen en el siguiente cuadro comparativo que aúna las características del trastorno según diversas fuentes.

Tabla 1. *Características de la disfemia.*

	Bautista (2002)	DSM-V (2014)	Gallego (2001) (citado en Fernández y Arco, 2004)
Aspectos lingüísticos	Uso de muletillas y sinónimos. Discursos incoherentes. Desorganización entre el pensamiento y el lenguaje.	Diferentes niveles en las habilidades del lenguaje.	Comunicación dificultada. Problemas en lo expresivo y emotivo del lenguaje.
Aspectos conductuales	Mutismo, retraimiento, ansiedad, conductas de evitación conversacional,	Estrés y ansiedad. Se intentan evitar las disfluencias.	Comportamiento de lucha. Problemas psicológicos.

	bloqueos...		
Aspectos corporales y respiratorios	Tics, espasmos, alteración respiratoria, rigidez facial...	Movimientos motores asociados.	Tensión muscular.

Nota. Fuente: adaptado de Bautista, 2002, p. 91-92; DSM-V, 2014, p. 46; Gallego, 2001 (citado en Fernández y Arco, 2004, pp. 137-138)

Los síntomas que se presentan y su desarrollo son diversos y de intensidad variable según los casos, el interlocutor, el contenido del discurso, el contexto... Algunos suelen aparecer pronto, sobre los tres años, pero no debe preocuparnos porque el proceso de adquisición del lenguaje es complejo. Estas tempranas manifestaciones no implican que los síntomas evolucionen o se mantengan hasta desembocar en un caso de disfemia. (Bautista, 2002, pp. 91-92)

3.2.2. *Aparición de la disfemia*

Según el DSM-V (2013), la aparición del trastorno se produce entre los 2 y 7 años, antes de los 6 años en el 80-90 % de los casos (p. 46.).

Cabe decir que según Hérbert (citado en Millán, 2018, p. 6), la disfemia tiene una evolución variable ya que hay niños que manifiestan síntomas sobre los 3 años. Esto no quiere decir que estén destinados a tartamudear ya que cuatro de cada cinco niños con signos, evolucionan hacia un habla normal.

El DSM-V (2013) considera que es a partir de los 8 años cuando se predice la persistencia o recuperación, un 65-85% se recupera (p. 47). Sin embargo, Bautista (2002) afirma que la verdadera tartamudez, se sitúa sobre los 10 años (pp. 91- 92).

3.2.3. *Factores de aparición. Etiología.*

El DSM-V (2013), afirma que existen factores genéticos y fisiológicos, ya que su aparición entre familiares biológicos de primer grado es tres veces mayor que en el resto de población (p. 47). También el sexo se ve influenciado ya que como aparece en Cervera e Ygual (2002), por 1 mujer hay 4 o 5 hombres que padecen el trastorno (p. 3).

Por otro lado, Bautista (2002) entiende que no existe una única causa que explique su aparición, sino que son varias las que interaccionan desarrollándola. Incluye causas orgánicas, ansiedad, problemas de aprendizaje... (Bautista, 2002, pp. 91-92).

Por lo tanto, la tartamudez es una interacción compleja formada por componentes biológicos, psicológicos y consecuencias sociales del problema, que no tiene una etiología conocida (Cervera e Ygual, 2002, p. 4).

Esto concuerda con lo que dice John Harrison en su libro “El Hexágono de la Tartamudez” (2011). Sostiene que una serie de factores se encuentran interrelacionados y se influyen entre sí interviniendo en su aparición. Los factores son los que aparecen en la imagen.

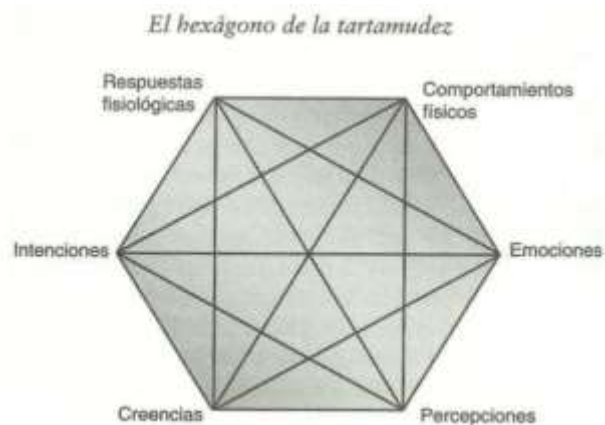


Figura 2. El Hexágono de la Tartamudez.

Fuente: Harrison, J. C., 2011, p. 128.

A continuación, se muestra una síntesis de los distintos enfoques teóricos que explican el origen de la tartamudez:

- En la teoría lingüística la disfemia es consecuencia de los desórdenes lingüísticos que presenta el lenguaje. Ya sea por errores en gramática, fonética, prosodia, escaso desarrollo de habilidades verbales, etc.
- Según la teoría psicológica, el trastorno se produce por una excesiva presión sobre el habla del discente. Por ello, proviene de causas emocionales y relaciones interpersonales entre otras.
- Para la teoría orgánica se produce por una serie de disfunciones cognitivas, perceptivas, neuromusculares o de los sistemas implicados en la producción del lenguaje.
- Por último, la teoría genético-ambientalista afirma que la tartamudez se origina por las influencias desfavorables del entorno como la herencia. (Fernández y Arco, 2004, p. 144)

Se concluye entonces que existen factores que influyen en el desarrollo de la disfemia como la comunicación, las interacciones personales, las demandas excesivas, los cambios, los recursos sociales, las dificultades de desarrollo del lenguaje, la autoestima, la ansiedad o la familia.

3.2.4. Clasificación de la disfemia.

Es importante conocer la clasificación de la disfemia según los criterios de la Junta de Andalucía, ya que a partir de esta deberemos atender a la disfemia de una forma u otra (Instrucciones de 8 de marzo de 2017).

Tabla 2. Clasificación de la disfemia.

NEAE	NEE	Trastornos graves del desarrollo	Trastornos de la comunicación	Trastornos del habla	Disfemias
		Discapacidad visual			
		Discapacidad intelectual			
		Discapacidad auditiva			
		Afasia			
		Trastornos específicos del lenguaje			
		Disartrias			
		Disglosias			
		Discapacidad física			
		Trastornos del Espectro Autista			
		Trastornos graves de conducta			
		Trastorno por déficit de atención con hiperactividad			
		Otros trastornos mentales			
		Enfermedades raras y crónicas			
		Alumnado con altas capacidades intelectuales			
		Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje			
		Alumnado que precisa actuaciones de carácter compensatorio			

Nota. Fuente: adaptado de Instrucciones de 8 de marzo de 2017, p.16. Elaboración propia.

Según las Instrucciones de 8 de marzo de 2017:

La disfemia se clasifica en primer lugar, dentro del grupo de alumnado con Necesidades Educativas de Apoyo Educativo (NEAE), alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria y medidas específicas (p. 30).

Como las medidas a llevar a cabo con este alumnado implican recursos y materiales específicos por las dificultades que presentan, a su vez forman parte del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (p.38).

Al mismo tiempo se trata de un trastorno de la comunicación entendido por “alteraciones graves en las habilidades verbales y/o pragmáticas del lenguaje que afectan a su adquisición y desarrollo” (p. 156). Y concretamente, un trastorno del habla ya que se tratan de alteraciones en la fluidez del habla (p. 157).

Por otro lado, puede establecerse una clasificación en función de una triple perspectiva (Fernández y Arco, 2004, pp. 137-138):

Tabla 3. *Clasificación de la disfemia según diferentes perspectivas.*

Evolutiva	Etiológica	Sintomatológica
<ul style="list-style-type: none"> • Tartamudeo fisiológico primario o de desarrollo, de aparición temprana y duración escasa. Se supera sin intervención y es normal en la etapa. • Tartamudeo esporádico o transitorio, de recuperación espontánea. • Real tartamudeo, de tipo crónico, que se observa preferentemente en jóvenes y adultos. 	<p>Según la causa, se encuentra la tartamudez:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicológica. • Neurológica. • Lingüística. 	<p>Según la manifestación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clónica: caracterizada por repeticiones silábicas y ligeros espasmos repetitivos. • Tónica: cuyos síntomas son bloqueos iniciales y fuertes espasmos. • Mixta: presenta la sintomatología de las anteriores.

Nota. Fuente: recuperado de Fernández y Arco (2004, pp. 137-138)

Desde el punto de vista de la gravedad, se encuentra la clasificación de Wingate (1997) (citado en Cervera e Ygual, 2002, p. 5) que se produce tras evaluar el grado de disfemia del discente.

Tabla 4. *Evaluación descriptiva y global de la disfemia (según Wingate, 1997).*

Evaluación global	Evaluación descriptiva
Frecuencia (por palabras habladas)	Esfuerzo
	Rasgos secundarios

Muy ligera	1/100 1%	Ninguna tensión aparente.	Ninguno.
Ligera	1/50 2%	Tensión perceptible, pero con bloqueos fácilmente superados.	Mínimos (ojos abiertos, parpadeos, movimiento de la musculatura facial).
Moderada	1/15 7%	Clara identificación de tensión o esfuerzo durante dos segundos de duración.	Movimientos perceptibles de la musculatura facial.
Grave	1/7 15%	Clara identificación de tensión o esfuerzo de dos a cuatro segundos.	Movimientos perceptibles de la musculatura facial.
Muy grave	1/4 25%	Esfuerzos considerables, de cinco a más segundos; intentos repetidos y consistentes.	Actividad muscular enérgica. Facial u otras.

Nota. Fuente: recuperado de Cervera e Ygual (2002, p. 5)

Una vez tratadas las diferentes clasificaciones que se hacen de la disfemia, se va a realizar una diferenciación entre la disfemia evolutiva y la disfemia tónico-clónica, debido a las confusiones que se producen entre ellas. Fiuza y Fernández (2014), las refleja de la siguiente manera:

Tabla 4. *Diferencias entre disfemia evolutiva y disfemia tónico-clónica.*

Disfemia evolutiva	Disfemia tónico-clónica
Síntomas de poca duración (algunas semanas o meses)	Síntomas de larga duración (más de un año)
Sin consciencia del problema, sin conductas de evitación.	Consciencia del problema, presencia de conductas de evitación y reacciones emocionales.
No hace fuerza evidente al hablar.	Fuerza evidente al hablar.
Repite palabras enteras, especialmente palabras función o sintagmas (“yo, yo, yo”, “mi mamá, mi mamá”, “es que yo, es que yo”).	Presencia de bloqueos-pausa con tensión fácilmente apreciable.
	Alargamiento de vocales.
	Interrupciones de palabras en cualquier sílaba.

No existen movimientos asociados (ojos, cara, cuello...)

Repetición de sílabas con tensión.

Realiza movimientos asociados.

Nota. Fuente: recuperado de Fiuza y Fernández (2014, p. 142)

3.2.5. *Etapas del trastorno*

Generalmente, los autores diferencian tres etapas en el desarrollo de este trastorno. La primera etapa está relacionada con la ausencia de fluidez normal en la infancia; la segunda etapa corresponde con un periodo en la que se observan síntomas que pueden alertar de una posible disfemia; y finalmente, en la última etapa, el trastorno se consolida. Pero estas etapas son nombradas de diferente forma y comienzan a partir de diferentes edades en función de los autores.

Por un lado, Cervera e Ygual (2002) considera: tartamudez evolutiva (2 a 5 años), disfemia en periodo de establecimiento (2 a 5 años) y disfemia (6 años o más) (pp. 6-8).

Sin embargo, Céspedes (2010) realiza la siguiente clasificación: tartamudeo inicial (3 años), tartamudeo episódico (5 años aproximadamente) y tartamudeo propiamente dicho (10 años o más) (p. 3).

3.2.6. *Disfemia y aprendizaje. Disfemia y aprendizaje de una lengua extranjera.*

Como consecuencia de los problemas de los discentes con disfemia relacionados con los ámbitos social y emocional, el rendimiento especialmente producido en la producción lingüística puede verse afectado.

La disfemia afecta directamente al rendimiento académico, ya que como aparece en Ramírez (2011), los trastornos del habla pueden asociarse a problemas escolares, de bajo rendimiento escolar y de ansiedad (p. 2). Y el rendimiento varía en función de las situaciones, siendo peor cuando existe ansiedad o presión en la comunicación (Garaigordobil y Pérez, 2007, p. 286).

Entonces por un lado, la existencia de ansiedad y bajo rendimiento académico se encuentran relacionados, es decir, la disfemia, la ansiedad y el aprendizaje son dependientes entre sí.

Y por tanto, por otro lado, también existe una relación evidente entre la disfemia, la ansiedad en lengua extranjera y el aprendizaje lingüístico. Tal y como aparece en García

y Miller (2019), la disfemia causa actitudes y pensamientos negativos que obstaculizan el aprendizaje en lengua extranjera e incrementan esta ansiedad (p. 92).

La ansiedad constituye una de las variables que junto con la edad, aptitud, personalidad, motivación, creencias, y estilos de aprendizaje influye en el aprendizaje de una segunda lengua (García y Miller, 2019, p. 92).

Pero por otro lado, en el área de lengua extranjera el alumnado puede obtener una serie de beneficios como usar estrategias extralingüísticas que enriquecen su producción oral, el uso de la comunicación no verbal como medio de comunicación, interacción social con sus compañeros y acostumbrarse a hablar en público reduciendo el miedo o conductas de evitación.

3.2.7. Intervención en la disfemia

Para un diagnóstico e intervención temprana, es necesario un profesional formado y realizar actuaciones cooperativas con la familia, docentes de aula y especialistas para así producir cambios significativos (Fernández y Arco, 2004, p. 149).

Se distinguen dos tipos de intervención (Fernández y Arco, 2004, p.151-153):

- Intervención preventiva: centrada en atender al tartamudeo infantil, para evitar que se instale. En ella trabajarán educadores y familiares de forma que se eviten burlas, se procuren climas seguros, desaparezca la sobreprotección, se reduzca la tensión y ansiedad, se eviten correcciones excesivas, se interrumpa o se presione al alumnado.
- Intervención correctiva o rehabilitadora: creada para disminuir los efectos de la disfemia. Debe plantearse en un programa rehabilitador e integrador, que incluya la reestructuración cognitiva, verbal-motora, afectivo-emocional y comunicativa.

Algunas técnicas de intervención que pueden utilizar los docentes para atender la disfemia son:

- Técnicas basadas en disfunciones del feedback: habla ensordecida, rítmica...
- Técnicas basadas en el condicionamiento operante: reforzamiento positivo, tiempo fuera y extinción.
- Técnicas de sensibilización: terapias cognitivas y entrenamiento asertivo que propicien actitudes para superar los problemas de ansiedad o inseguridad.

- Técnicas de desensibilización cuando la aparición del trastorno se debe a situaciones de tensión, fobias, rechazos, temores, etc.
- Y otros procedimientos como el habla gesticulada o el habla en soplo. (Castillo, 2011, pp. 41-42)

Muchas de estas técnicas se reflejan en el aula de L2 ya que al tratarse de otro idioma se usan estrategias como hablar más claro, conciso y directo. Se intenta gesticular más para comprender mejor lo que se quiere decir. Además, se utilizan recursos musicales como canciones para aprender vocabulario del idioma por ejemplo. Incluso el refuerzo positivo se refleja en aquellos casos en los que el alumno participa oralmente de forma voluntaria en clase. Otro aspecto en el que se refleja esta relación es el uso que se hace del trabajo en grupo para intentar eliminar aquellas inseguridades relativas al idioma así como trabajar desde un enfoque comunicativo.

A raíz de esto se justifica la relación establecida en este TFG entre el aprendizaje de la lengua extranjera y el tratamiento de la disfemia desde el desarrollo socioemocional.

3.3. Competencias socio-emocionales y gestión de la ansiedad

Como se ha comentado anteriormente, la propuesta didáctica que se desarrolla pretende atender a las competencias socioemocionales del alumnado con el trastorno de la disfemia al mismo tiempo que se trabajan las habilidades orales en el aula ordinaria. Para saber qué competencias socioemocionales trabajar, se hace alusión a las citadas por Fernández, Palomero y Teruel (2009):



Figura 3. Competencias socioemocionales. Elaboración propia. Fuente: Fernández et al., 2009, pp. 42-46.

1. Autoconocimiento, autorregulación emocional y capacidad para expresar las emociones que ayudan al equilibrio emocional (Fernández y Extremera, 2002).
2. Autoestima: poseer alta autoestima mejora el crecimiento personal, la seguridad y confianza en sí mismo y en los demás, la toma de decisiones, las relaciones sociales y ayuda a asumir responsabilidades (Dueñas, 2002).
3. Empatía: conocer los propios sentimientos y sus causas permite respetar y comprender a los demás.
4. Motivación, relacionada con la ilusión e interés, refleja la madurez emocional, ayuda a afrontar la diversidad y luchar por lo que se desea. También sirve para reajustar expectativas o tener confianza en sí mismos.
5. Resiliencia en el sentido de la resistencia a los traumas y a una dinámica existencial: consigue afrontar los desafíos y dificultades de la vida.
6. Asertividad y habilidades sociales: contribuyen a prevenir y resolver conductas problemáticas como salud emocional, dificultad para hablar... (Squerra, 2000).
7. Capacidad para cooperar y trabajar en equipo y para colaborar con el entorno: desarrolla valores como la amistad, solidaridad y confianza en los demás.
8. Capacidad para afrontar y resolver situaciones problemáticas y conflictos interpersonales: ayuda a las personas a ser ellas mismas y es una oportunidad para crecer personalmente y promover la resolución pacífica de conflictos.
9. Capacidad para tomar decisiones: útil para aprender a escucharse, tomar conciencia de las consecuencias de las decisiones, reconocer los errores...
10. Capacidad para afrontar el cambio y la incertidumbre: supone adaptarse y resolver los problemas con positividad.
11. Tener una actitud positiva: se refleja en apreciar lo simple y disfrutar, valorar y aceptar lo que se tiene, y reconocer y aprender de las dificultades.

En esta propuesta didáctica se trabajan algunas de estas competencias socioemocionales que serán especificadas más adelante con el desarrollo de las actividades ya que como dice Sangorrín, 1994 (citado en Carasusán, 2011, p. 574), “la disfemia se acompaña de diferentes respuestas emocionales negativas”.

Concretamente, estas competencias se trabajan porque se intenta estimular una comunicación en la que no tengan cabida factores como la ansiedad o miedo a actuar en el acto comunicativo. Por tanto, su desarrollo es imprescindible para regular el desarrollo integral del alumnado.

El trabajo de las emociones es fundamental para el desarrollo de un lenguaje oral productivo ya que el incentivo emocional hace que el alumnado supere sus dificultades. A partir de ahí, se mejorarán aquellas dificultades socioemocionales para así conseguir un buen desarrollo en la competencia oral de la lengua extranjera en el alumnado con disfemia y el desarrollo de un proceso comunicativo exitoso.

De esta forma, se establece una relación clara entre el aprendizaje de la L2 en el alumnado con disfemia y el tratamiento de las competencias socioemocionales para así gestionar la ansiedad ante procesos de producción e interacción.

4. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

4.1. Objetivos generales

- Elaborar una propuesta didáctica para el aprendizaje de la LE para incluir al alumnado con disfemia fomentando su participación activa.
- Atender y superar las dificultades, límites y barreras referentes a la disfemia en el aula de lengua extranjera, especialmente en actividades orales.
- Generar acciones y actitudes positivas y disminuir o eliminar las negativas que se presenten en el aprendizaje de la L2 para el alumnado con disfemia.
- Disminuir la ansiedad en el alumnado con disfemia en actividades orales cercanas a sus intereses y estadios cognitivos.

4.2. Objetivos específicos

- Estimular el trabajo cooperativo y trabajo en equipo, junto con valores como el respeto.
- Aumentar la autoestima y mejorar la seguridad en el alumnado con disfemia.
- Fomentar la autonomía y la responsabilidad.
- Desarrollar competencias socioemocionales que ayuden al desarrollo de habilidades que influyen en el aprendizaje de la L2 y que mejoren las habilidades orales y la comunicación.
- Desarrollar las habilidades y relaciones sociales, estimulando la comunicación en el aula de lengua extranjera.
- Aumentar la participación activa y voluntaria en las actividades comunicativas y orales en el área de lengua extranjera.
- Establecer diálogo con el docente y sus iguales, expresándose y comunicándose mejorando su comunicación, habla y fluidez oral.

- Saber enfrentarse a situaciones de bloqueo, sociales y comunicativas desagradables para el alumno con disfemia.
- Disminuir la ansiedad del alumnado con disfemia.
- Conseguir motivación e interés en el aprendizaje de la L2 que inconscientemente influye al desarrollo de aquellas dificultades orales que se presentan.

5. CONTEXTUALIZACIÓN

El discente por el cual se realiza la propuesta de intervención didáctica tiene disfemia y sería conveniente llevar a cabo una atención a la diversidad como consecuencia de las características que presenta.

Este cursa segundo ciclo de Educación Primaria y está escolarizado en un colegio concertado y centro residencial educativo, concretamente el CC Salesianos San Rafael y San Vicente de San José del Valle (Cádiz). Este no es el único centro enclave urbanístico de Educación Primaria del municipio.

Se trata de un centro bilingüe para las etapas de Educación Infantil y primer y segundo ciclo de Educación Primaria. En él se imparten dos lenguas extranjeras: francés e inglés. Con ello el centro le da la importancia necesaria al idioma ya que nos encontramos en un mundo globalizado en el que la comunicación e interdependencia es una necesidad y una realidad.

5.1. Características del centro

5.1.1. *Análisis socio-económico y cultural*

El contexto que abarca el centro educativo es un nivel socio-económico medio sin existir muchas diferencias entre el alumnado. En su mayoría se tratan da familias con estudios primarios y secundarios.

Haciendo referencia a los núcleos familiares, están formados por familias estables, con una media de dos hijos por familia aunque últimamente se están encontrando un mayor número de familias monoparentales y desestructuradas.

5.1.2. *Recursos humanos y materiales*

Cabe destacar que el centro posee una variedad de recursos materiales y tecnológicos que ayudan a desarrollarnos y adaptarnos al mundo en el que vivimos: tablets, ordenadores, proyectores... Concretamente, como recursos humanos que podrían ayudar

a trabajar con el docente, se encuentran una especialista en Pedagogía Terapéutica, una logopeda y psicóloga, y una auxiliar de conversación que refuerza el bilingüismo.

5.1.3. Atención a la diversidad

En relación a la atención a la diversidad, esta se lleva a cabo con la experimentación de nuevos modelos de enseñanza como el aprendizaje cooperativo y haciendo uso de diferentes espacios físicos, medios materiales y recursos humanos para atenderla. Se pone especial énfasis en la atención individualizada y prevención de las dificultades de aprendizaje.

Tal como aparece en las Instrucciones 8/03/2017:

Es necesario e imprescindible prevenir las dificultades. Por ello, debe haber una adecuada planificación de los programas y estrategias a desarrollar según los casos. Las actuaciones con carácter preventivo se caracterizan por ofrecer una respuesta inclusiva, anticipar las medidas de atención a la diversidad e implicar a las familias. (pp. 5-6)

5.1.4. Proyecto Educativo del centro

De forma general, el centro intercala diversas metodologías innovadoras como situaciones reales, rutinas de pensamiento, aprendizaje basado en proyectos, uso de las nuevas tecnologías... con otras más tradicionales.

Además, se tiene muy en cuenta la transversalidad y la educación en valores que repercute en todas las áreas curriculares.

5.1.5. Proyectos

Como se ha comentado anteriormente, el “Proyecto emociones” llevado a cabo en el centro resulta de relevancia ser mencionado ya que se centra en la identificación y gestión de las emociones, y podría utilizarse para trabajar nociones grupales sobre la autoestima y asimismo adaptarse a las necesidades del alumnado por el que se realiza la propuesta.

5.1.6. Relación familia-escuela

Las características económicas, sociales o culturales de la familia influyen directamente en la educación del discente ya que pueden favorecer el éxito escolar o generar barreras.

Así, la familia se encuentra relacionada con la educación ya que repercute por ejemplo en la actitud hacia el aprendizaje. De ahí la importancia de la participación familiar.

La familia y escuela “necesitan relacionarse, comunicarse, colaborar, compartir expectativas, acciones y recursos; y también necesitan conocerse, identificar sus potencialidades y limitaciones mutuas y analizar conjuntamente cómo pueden ayudarse para encaminar mejor sus acciones a la consecución del objetivo común”, que es el aprendizaje y educación del alumnado (Martínez, Rodríguez y Gimeno, 2010, p. 128).

La relación familia-escuela está presente en el centro aunque no sea muy elevada. Mayormente, la actuación de la familia se refleja en el AMPA y en los padres delegados. Además, se utilizan otros canales de información y comunicación como Whatsapp, página web del centro, Facebook, entrada y salida del colegio...

5.2. Características del alumno.

5.2.1. Características cognitivas

Piaget (1984) describe unos estadios que se producen en el desarrollo cognitivo del niño, los cuales deben ir superándose para alcanzar la madurez cognitiva. Son los que se presentan a continuación.

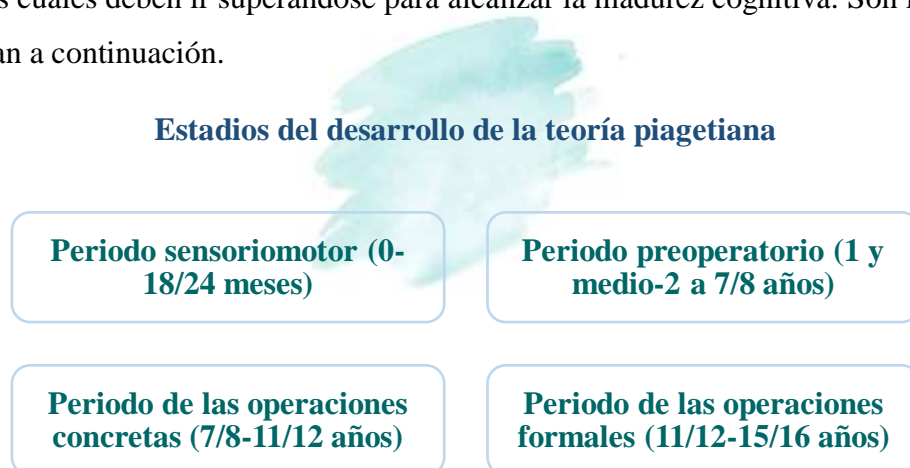


Figura 4. Estadios del desarrollo de la teoría piagetiana. Elaboración propia. Fuente: Delval, 1994, p. 130 (recuperado de Trianes y Gallardo, 2003, p. 187).

En consecuencia, atendiendo a esta clasificación, el discente por el que se desarrolla la propuesta pertenece al estadio de las operaciones concretas. A su vez, en estas operaciones se diferencian dos subperiodos, las operaciones concretas simples (7-9 años), donde se encuentra el alumno, y el completamiento de las operaciones concretas (9-11 años).

Las operaciones desarrolladas en esta etapa son operaciones lógicas de conservación, clasificación, seriación, conocimiento del concepto del número y operaciones espaciales y temporales (Martín y Navarro, 2016, pp. 177-188).

Por tanto, en este periodo el discente (Martín y Navarro, 2016, pp. 177-178):

- Pasa de depender de la percepción a depender de la lógica, siendo su pensamiento es más flexible y organizado, objetivo y realista.
- Es capaz de distinguir fantasía y realidad, además de desarrollar la descentración del pensamiento y con ello disminuir su egocentrismo.
- Comprende los conceptos de tiempo, velocidad y distancia.

Atendiendo a las características individuales del propio discente, cabe decir que tiene un cociente intelectual estándar, sigue el ritmo de la clase en conceptos académicos y va superando todas las competencias del ciclo. A pesar de esto, presenta una serie de dificultades como consecuencia de la disfemia que muestra.

Las dificultades que se observan en el alumno tienen lugar en las áreas de desarrollo de la comunicación lingüística, estando afectada concretamente la expresión. Presenta pobre sintaxis en la expresión, utiliza frases hechas, respuestas cortas, utiliza gestos y contacto visual para expresarse...

5.2.2. Características sociales y afectivas

De nuevo, haciendo referencia a la teoría piagetiana se exponen las características afectivas y sociales que el alumno debería poseer a lo largo del segundo ciclo. En cuanto al nivel afectivo, en esta etapa se produce un progreso en:

- la autoestima (Martín, 2016, p. 208);
- la amistad: cooperación, actividades lúdicas y afecto (Trianes, 2012, p. 143);
- y las emociones. Según Martín (2016) el desarrollo socioemocional se ve influenciado por la relación con los iguales y se desarrollan emociones (secundarias como la vergüenza y contractuales como el alivio) (pp. 201-220).

Para Trianes (2012), aparecen emociones negativas por problemas de dominancia y rechazo social de los iguales, y toma relevancia el miedo (p. 137).

En el nivel social y moral la amistad toma un papel importante en el alumnado, destacan los juegos reglados y se inician las interacciones sociales con el desarrollo de estos juegos. La moralidad, y concretamente la autonomía moral

comienzan a desarrollarse gracias a la descentralización del pensamiento.
(Trianes, 2012, pp. 159-167)

Asimismo, socialmente el discente en concreto se muestra introvertido y con dificultad de interaccionar con aquellas personas que no conoce. Está incluido en el aula aunque en ocasiones recibe burlas por parte de los iguales. Y no participa en actividades orales a no ser que se lo indiquen por lo que necesita mejorar las habilidades sociales.

Por todo ello, presenta también problemas de autoestima y autoconcepto. Las sucesivas correcciones que se le hacen antes de terminar una frase, le generan ansiedad y tensión. Al igual que hablar en público o con personas que no son de su entorno más cercano.

5.2.3. Características familiares

Respecto al entorno familiar y social del alumno por el cual se realiza la propuesta, proviene de una familia cuyo núcleo familiar lo conforma un matrimonio biparental de edad joven y dos hijos, siendo el discente el más pequeño de la familia.

La familia se encuentra a disposición y acude al centro cuando se le solicita mostrando colaboración e interés. Con esto se puede decir que está pendiente e implicada en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno.

Por otro lado, el nivel socioeconómico y cultural de esta es medio. Y la actuación hacia el discente es de sobreprotección. Además, realiza excesivas correcciones y exigencias en lo relacionado con el habla.

5.3. Labor docente en el aula

El docente tendrá un papel importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. En la medida de lo posible actuará de guía y dará un papel activo a los discentes, tomando de referencia los siguientes principios pedagógicos:

- Desarrollar la motivación y autoestima, dejando claro que el error es parte del aprendizaje eliminando el miedo a participar o equivocarse.
- Fomentar un clima de aprendizaje donde predomine el respeto, seguridad y confianza.
- Crear actividades con carácter motivador y lúdico, para que muestren interés.
- Desarrollar el diálogo con un ambiente de interacción y comunicación entre iguales y con el docente para reforzar iniciativas comunicativas.

- Llevar a cabo una atención lo más individualizada posible.

Más concretamente, tal como indica Rivers (2018, p. 8), para desarrollar un aprendizaje exitoso en el área de lengua extranjera se deberá:

- Aumentar la cultura a través del estudio de la literatura y filosofía.
- Aumentar la comprensión sobre cómo funciona el lenguaje y llevarlos, con el aprendizaje de la L2, a una mayor conciencia del funcionamiento del idioma.
- Enseñar a leer la lengua extranjera con comprensión para estar actualizados.
- Dar la experiencia de expresarse dentro de otro marco, lingüística, cinética y culturalmente.
- Hacer que comprendan las formas de vida y pensar de las personas de ese idioma.
- Proporcionar las habilidades orales y escritas del idioma en diferentes contextos con hablantes del idioma o con otros aprendices.

6. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

6.1. Procedimiento

La intervención con el discente se llevará a cabo en el mismo grupo clase junto con sus iguales, haciendo que la inclusión esté presente en la práctica educativa. Durante todo este proceso se hará uso de diferentes metodologías y recursos.

Para trabajar con ello, se planificará desde un trabajo cooperativo, agrupando al alumnado con capacidades heterogéneas y hacer que exista una conversación más fluida en la que se estimule la comunicación respetando siempre los turnos, que se apoyen y ayuden entre ellos, que tengan una participación más activa y se sientan protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje.

Este tipo de metodología se encuentra estrechamente relacionada con esta línea de Trabajo de Fin de Grado ya que el trabajo cooperativo trata de atender a la diversidad, así el trabajo en grupo permite adquirir competencias para alcanzar un desarrollo individual y a su vez colectivo.

Además, esta propuesta atiende al aprendizaje centrado en el alumnado (Nunan, 2004). En ella se proponen siete principios pedagógicos que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Figura 5. Principios pedagógicos. Elaboración propia. Fuente: Nunan, 2004, pp. 35-38.

Se trata de un enfoque didáctico que parte de los intereses del alumnado para desarrollar la secuencia didáctica, girando en torno a las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje del grupo-clase. Básicamente, el docente actuará de guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el alumnado será el protagonista activo en ella.

En esta propuesta se pretende trabajar y mejorar aquellos ámbitos y dificultades, descritos anteriormente, que tiene el alumno con disfemia

Para realizar esta propuesta se realizará un aprendizaje de la lengua extranjera dentro del aula ordinaria mientras se trabajan las competencias socioemocionales, ya que influyen directamente en aquellos individuos con disfemia. Para trabajar esto, se ha elegido como principal contenido “viajar” ya que puede resultar motivador para los discentes. Además, es un tópico con un gran potencial ya que puede trabajarse una gran variedad de vocabulario y a partir de él, se pueden crear actividades en las que la comunicación oral esté presente a través de estructuras gramaticales funcionales.

6.2. Estructuración de la propuesta

La propuesta didáctica que se presenta se pretende llevar a cabo en el segundo trimestre del curso 2019/2020, concretamente en los meses de enero, febrero, marzo y abril, tras la observación durante el primer trimestre de las características, necesidades y habilidades del alumnado.

Cabe destacar que las sesiones de esta propuesta tendrán aproximadamente una duración de 60 minutos aproximadamente, atendiendo a las nuevas Instrucciones 12/2019.

6.2.1. Cronograma de la propuesta

Día	Actividad	Día	Actividad
7 enero	1. "Let's go on a trip!"	25 febrero	10. "Travel activities"
14 enero	2. "Why do I want to travel with you?"	3 marzo	11. "Emotions"
21 enero	3. "Creating a character"	10 marzo	12. "Dices game with Storycubes"
28 enero	4. "Countries to travel"	17 marzo	13. "Giving directions"
	5. "Means of transport to travel"		14. "Roleplaying"
4 febrero	6. "The time"	24 marzo	15. "The students travel"
			16. "Things that I can do when I travel"
11 febrero	7. "The weather (1st Part)"	31 marzo	17. "We go to Gibraltar"
	8. "The weather (2nd Part)"		
18 febrero	9. "Travel activities (1st Part)"	7 de abril	17. "We go to Gibraltar"

6.2.2. Secuencia de actividades

Actividad 1: "Let's go on a trip!"

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Disminuir la ansiedad del alumnado con disfemia. Saber enfrentarse a situaciones de bloqueo, sociales y comunicativas desagradables para el alumno con disfemia.
Descripción	<p>La presente actividad consta de una clase de yoga. Por tanto, se pretende conseguir la relajación del alumnado en la que se haga uso del yoga a raíz de una situación expuesta por el docente.</p> <p>La situación que presenta el docente será la siguiente: Imagina que estás viajando en un avión y estás nervioso ¡Vamos a hacer unos ejercicios para relajarnos!; en inglés: "Imagine that you are traveling on a plane and you are nervous. Let's do some exercises to get you to relax". A partir de ahí comienza la clase de yoga.</p>

Otra opción es hacer uso de un vídeo llamado “Yogic” (*anexo 1*) en el que se hace un viaje al bosque encantado. De esta manera, el docente irá narrando la historia e indicando las actuaciones que el grupo debe realizar (*anexo 2*). Mientras, escucharán una música relajante de fondo (*anexo 3*). Normalmente, al alumnado le gustará la experiencia y querrá repetir por lo que se puede tener en cuenta esta opción, incluso también puede realizarse en diferentes sesiones cuando observemos que el alumnado necesita relajarse y eliminar la ansiedad o estrés.

Después se realizará una breve actividad oral para ir iniciando la participación en clase.

Temporización 25 minutos

Recursos Proyector o pizarra digital, altavoces, acceso a Internet, esterillas y ropa cómoda.

Atención a la diversidad del alumnado con disfemia y tratamiento de las competencias socio-emocionales

Se ha elegido el yoga para la disminución de la ansiedad y el estrés que provoca el aprendizaje de la lengua extranjera en el alumno con disfemia en aquellas actividades en las que tiene que participar oralmente. El alumnado consigue relajarse, trabajando competencias socioemocionales como la resiliencia y la actitud positiva.

Actividad 2: “Why do I want to travel with you?”

Objetivos

- Fortalecer la autoestima y mejorar la seguridad en el alumnado con disfemia.
- Aumentar la participación activa y voluntaria en las actividades comunicativas y orales en el área de lengua extranjera.

Descripción

Para el desarrollo de esta actividad, los discentes darán razones por las cuales viajar con un compañero, trabajando las características de la personalidad. Como docente, debemos asegurarnos de que todo el alumnado debe participar en la actividad. Herramientas digitales como TEAM-UP tool permite al docente crear parejas según sus preferencias, gustos y motivaciones.

Primera parte. En primer lugar, es importante tratar los adjetivos o características de la personalidad de las personas. Para ello, se hará una lluvia de ideas sobre aquellos adjetivos que el alumnado ya conoce.

Luego, se visualizará un vídeo/canción (*anexo 4*) que reúne las diferentes características.

A continuación, se hará una actividad que sirva de repaso del vocabulario trabajado. Para ello, se hará uso de tarjetas o flashcards con imágenes (*anexo 5*) que reflejan diferentes características de las personas. El docente presentará la tarjeta y por grupos cooperativos deberán adivinar de qué adjetivo se trata y decirlo oralmente.

Segunda parte. Luego, dentro de cada grupo cooperativo, los discentes deberán ponerse en parejas. Cada componente de la pareja deberá exponer en su grupo cooperativo las cualidades positivas que tiene el otro discente como justificación para viajar con él. Para ello se hará uso de una guía (*anexo 6*), de esta forma se facilitará la producción oral.

Podríamos incluir una variante a este juego. Como las características físicas ya las han trabajado previamente, se puede hacer a nivel de gran grupo de la siguiente manera. Un discente piensa en un compañero con el que ir de viaje, mientras los demás en sus respectivos grupos cooperativos irán haciendo preguntas (*anexo 7*) para así adivinar la persona elegida.

Temporización	Primera parte: 15 minutos. Segunda parte: 25 minutos
----------------------	--

Recursos	Proyector o pizarra digital, altavoces, acceso a Internet y material impreso.
-----------------	---

Atención a la diversidad del alumnado con disfemia y tratamiento de las competencias socio-emocionales

Las dificultades del discente con disfemia se tratan en esta actividad ya que en primer lugar se hace uso de una canción que sirve al alumnado para relajarse y practicar la oralidad, perdiendo el miedo para después realizar la siguiente actividad en la que deberá expresarse de forma individual. Además, con el uso de las tarjetas y el texto guía, se facilita su interacción.

De forma general, en esta actividad se trabaja la producción oral, y las relaciones y habilidades sociales, y a su vez la autoestima, la cooperación y el trabajo en equipo, la capacidad para tomar decisiones y tener una actitud positiva, haciendo referencia a las competencias socio-emocionales.

Actividad 3: “Creating a character”

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular el trabajo cooperativo y trabajo en equipo, junto con valores como el respeto. • Desarrollar las habilidades y relaciones sociales, estimulando la comunicación en el aula de lengua extranjera.
Descripción	<p><u>Primera parte.</u> En primer lugar, será necesario hacer un repaso de las prendas de vestir que se usan tanto en invierno como en verano o en lugares cálidos y fríos. Para ello, se realizará un juego en el que ganará el grupo cooperativo que consiga más puntos.</p> <p>Uno de los componentes de los otros grupos dibujará en la pizarra una prenda de ropa. Los demás grupos levantarán la mano si saben cómo se llama esa prenda en inglés. Los conceptos que se deberán tener en cuenta son los que aparecen en el <i>anexo 8</i>.</p> <p><u>Segunda parte.</u> Una vez repasado estos conceptos y por grupos cooperativos, haciendo uso de una tablet por grupo, el alumnado creará un personaje que va de viaje. Este personaje deberá estar vestido de la forma adecuada, en función del sitio al que viaja (<i>anexo 9</i>).</p> <p>Luego, deberán presentar al resto de la clase el personaje creado haciendo uso de una guía (<i>anexo 10</i>) para explicar sus personajes. El grupo deberá organizarse de tal forma que todos los componentes del grupo participen.</p>
Temporización	Primera parte: 30 minutos. Segunda parte: 25 minutos
Recursos	Tablets, acceso a Internet, material impreso o proyectado en el proyector o pizarra digital.
<p>Atención a la diversidad del alumnado con disfemia y tratamiento de las competencias socio-emocionales</p> <p>Se atiende a la diversidad del discente con disfemia porque se hace uso de una guía que le facilite su comunicación oral, además al participar en grupo este se siente más cohesionado y seguro en el caso de que surja algún problema en la explicación del personaje que han creado.</p> <p>La motivación, asertividad y relaciones sociales, cooperación, tomar decisiones, actitud positiva, afrontar problemas y conflictos, son competencias que se reflejan con el desarrollo de esta actividad. Estas influyen de manera positiva en el desarrollo integral del alumnado con disfemia.</p>	

Actividad 4: “Countries to travel”

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las habilidades y relaciones sociales, estimulando la comunicación en el aula de lengua extranjera. • Establecer diálogo con el docente y sus iguales, expresándose y comunicándose mejorando su comunicación, habla y fluidez oral.
	<p>Tras haber tratado los diferentes países a los que viajar. Se realizará un juego en el cual dos personas se conocen en un viaje.</p> <p>Cada compañero tendrá una tarjeta que le indica el país en el que vive. A nivel de gran grupo deberán hacerse preguntas unos a otros (<i>anexo 11</i>) como si se conocieran por primera vez y apuntar en una ficha (<i>anexo 12</i>) los datos de los compañeros que pueden ser inventados.</p> <p>Los países e idiomas que se trabajarán aparecen reflejados en el <i>anexo 13</i>.</p>
Temporización	25 minutos.
Recursos	Material impreso.

Atención a la diversidad del alumnado con disfemia y tratamiento de las competencias socio-emocionales

El alumnado con disfemia es atendido con el desarrollo de esta actividad porque cuando el alumnado tiene que hacer preguntas a los demás para conocer sus datos, estos deben apuntarlos en una tabla ofrecida por la docente (*anexo 12*). Esto les ayuda a visualizar las metas que van alcanzando y la poca información que le queda por averiguar, motivándoles a seguir con la comunicación.

Se favorecerá la, motivación, las relaciones sociales, la toma de decisiones y la actitud positiva, nociones imprescindibles que necesitan ser abordadas en el discente.

Actividad 5: “Means of transport to travel”

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Disminuir la alteración del alumnado con disfemia. • Conseguir motivación e interés en el aprendizaje de la L2 que inconscientemente influye al desarrollo de aquellas dificultades orales que se presentan. • Fomentar la autonomía y la responsabilidad.
	<p>Para introducir el vocabulario, se visualizará un vídeo (<i>anexo 14</i>).</p>

Descripción	A continuación se pasará al desarrollo de la actividad. Esta consta de un juego con tarjetas (<i>anexo 15</i>). Cada grupo cooperativo tendrá un conjunto de tarjetas de los diferentes medios de transporte.
	Uno de los componentes cogerá una de las tarjetas sin que el resto lo sepa. Los discentes del mismo grupo harán preguntas para así adivinar el medio de transporte que tiene esa persona (<i>anexo 16</i>).
	Si no consiguen adivinarlo, se pasará a otra fase que sería representar con mímica y onomatopeyas el vehículo.
Temporización	25 minutos
Recursos	Pizarra digital o proyector, acceso a Internet y material impreso.

Atención a la diversidad del alumnado con disfemia y tratamiento de las competencias socio-emocionales

Se favorece al alumnado con disfemia en el sentido de que tiene que elaborar preguntas para poder averiguar el medio de transporte que tiene su compañero. Normalmente lo ven como competición, ya que el discente quiere acertar el máximo número de medios de transporte posibles, favoreciendo la comunicación oral, tanto para el que pregunta como para el que tiene que responder.

Las competencias trabajadas en la actividad son la motivación, cooperación, tomar decisiones y tener actitud positiva.

Actividad 6: “The time”

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar la autonomía y la responsabilidad. Establecer diálogo con el docente y sus iguales, expresándose y comunicándose mejorando su comunicación, habla y fluidez oral.
	<p><u>Primera parte.</u> Para trabajar la hora se hará uso de un reloj manual que podrán elaborar en el área de Educación Artística. Para ello, podríamos realizar una actividad en la que uno de los discentes diga una hora y los demás tengan que representarla en sus correspondientes relojes, y así sucesivamente hasta que todo el alumnado haya participado.</p> <p>Una vez tratado el contenido, se pasará al desarrollo de la siguiente actividad.</p> <p><u>Segunda parte.</u> Los alumnos tendrán unas tarjetas que anteriormente el discente habrá repartido. En estas tarjetas estarán reflejadas la hora de salida y</p>

llegada de un viaje, el sitio al que se viaja y el medio de transporte que se utiliza. El alumnado deberá buscar a otro compañero que tenga su misma tarjeta.

Para ello tendrán que mantener una conversación para averiguar si sus viajes coinciden haciendo una serie de preguntas (*anexo 17*). Cuando encuentren a la persona con las mismas características, quedarán juntos para ir de viaje y habrá terminado la búsqueda sabiendo con qué compañero viajarán.

En esta actividad el docente podrá hacer que más de dos vayan de viaje al mismo sitio. La actividad podrá repetirse varias veces.

Temporización Primera parte: 25 minutos. Segunda parte: 25 minutos.

Recursos Reloj elaborado y material impreso.

Atención a la diversidad del alumnado con disfemia y tratamiento de las competencias socio-emocionales

Al trabajar en interacción con otros iguales, el alumnado se ve obligado a trabajar su competencia comunicativa. Todos quieren encontrar su pareja lo antes posible, así que será un buen escenario para atender al discente con disfemia.

El autoconocimiento, autorregulación emocional, autoestima, motivación, afrontar problemas, tomar decisiones y tener actitud positiva, son las competencias socioemocionales que se trabajaran en esta actividad.

Actividad 7: “The weather (1st Part)”

Objetivos

- Estimular el trabajo cooperativo y trabajo en equipo, junto con valores como el respeto.
- Desarrollar las habilidades y relaciones sociales, estimulando la comunicación en el aula de lengua extranjera.

Descripción

En esta actividad el alumnado por grupos imagina que va a hacer un viaje a un sitio determinado, pero necesitan saber qué tiempo va a hacer para llevar la ropa adecuada.

Para ello, se hará uso de las tablets. Por grupos, elegirán una ciudad de un país concreto de una lista aportada por la docente. Y deberán elegir un tramo de días, si el grupo está compuesto por cuatro componentes elegirán cuatro días como mínimo y así sucesivamente. Cada grupo deberá buscar la información

sobre el tiempo que hará en ese sitio en concreto durante los días que estarán de viaje y anotarlo.

Temporización 25 minutos.

Recursos Tablets, acceso a Internet, lápiz, goma y papel.

Atención a la diversidad del alumnado con disfemia y tratamiento de las competencias socio-emocionales

La oralidad, tan necesaria a trabajar en el alumnado con disfemia, se trabaja porque el grupo cooperativo tiene que ponerse de acuerdo para la elección de la ciudad. Además, todos los miembros del grupo tienen que opinar, ya que es una decisión que afecta a todos.

La motivación, cooperación, tomar decisiones y tener actitud positiva son algunas de las competencias que se trabajan con el desarrollo de esta actividad.

Actividad 8: “The weather (2nd Part)”

Objetivos

- Aumentar la participación activa y voluntaria en las actividades comunicativas y orales en el área de lengua extranjera.
- Desarrollar las habilidades y relaciones sociales, estimulando la comunicación en el aula de lengua extranjera.

Descripción

Siguiendo con la actividad anterior, el alumnado deberá exponer el sitio al que viajan tanto el país como la ciudad, qué transporte utilizan, cuánto tiempo están de viaje y cuál es el tiempo (temperatura, si llueve, si hace viento...) que hará cuando vayan. El alumnado deberá utilizar el futuro (“will”) para expresarse.

Otra opción sería hacer un role-playing o dramatización en el cual los discentes representarán el hombre o la mujer del tiempo. Se realizará una dramatización haciendo uso de la aplicación móvil “Museum”, que es una aplicación gratuita que permite crear vídeos poniendo una fotografía de fondo, se pueden poner efectos del tiempo como lluvia, nieve... Mientras los discentes hacen el teatro, la docente graba la escena con el permiso previo de los padres o tutores legales. Al final de la clase o en otra sesión, se pueden visualizar los resultados finales incluso con la participación familiar.

Temporización 25 minutos.

Recursos

Acceso a Internet

Atención a la diversidad del alumnado con disfemia y tratamiento de las competencias socio-emocionales

El role-playing, la representación o la exposición, son una buena excusa para trabajar la comunicación en los discentes con disfemia. Al tener que ponerse en la piel de un personaje o al formar parte de un grupo, el discente con disfemia dramatiza un papel lo que le permite alejarse de la ansiedad que puede provocarle la producción lingüística.

Al igual que en la actividad anterior, la motivación, cooperación, tomar decisiones y tener actitud positiva son las competencias socio-emocionales tratadas.

Actividad 9: “Travel activities (1st Part)”**Objetivos**
Descripción

- Estimular el trabajo cooperativo y trabajo en equipo, junto con valores como el respeto.
- Fomentar la autonomía y la responsabilidad.

Primera parte. En esta actividad cada grupo cooperativo deberá elegir un sitio de su ciudad o pueblo, para visitar con sus compañeros de clase. Además, deberá indicar qué actividades realizarían si fueran a ese lugar en concreto y reflejarlo en un mural.

Por ejemplo, uno de los grupos elige llevar a sus compañeros a la montaña. Allí harán actividades como: take photos, run, recycle, eat, see and enjoy the landscape, go shopping... Para facilitar el trabajo, se puede presentar una lista de actividades.

Segunda parte. Luego, deberán exponer su propuesta a la clase. Los demás, deberán participar al finalizar la exposición indicando qué les ha gustado y qué no de esa propuesta (I like / I don't like).

Una vez que todos los grupos hayan participado, se realizará una votación en la que se elija una de las propuestas para hacer esa visita y esas actividades en la realidad, haciendo una excursión al entorno.

Temporización

Primera parte: 30 minutos. Segunda parte: 20 minutos

Recursos

Lápiz, goma, papel, cartulina y colores.

Atención a la diversidad del alumnado con disfemia y tratamiento de las competencias socio-emocionales

Al tratarse de una actividad que están acostumbrados a realizar y que les causa motivación, el alumnado con disfemia tendrá más facilidad para la explicación de las actividades que plantean para realizar con todo el grupo-clase. Además, la actividad en sí no les resultará difícil porque harán uso de una estructura concreta y darán respuestas claras, cortas y concisas.

Se destaca la autorregulación emocional, autoestima, motivación, cooperar y trabajar en equipo, tomar decisiones y tener actitud positiva, para atender al alumnado con disfemia a la vez que se produce una educación socio-emocional.

Actividad 10: “Travel activities (2nd Part): We go on tour”

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Aumentar la participación activa y voluntaria en las actividades comunicativas y orales en el área de lengua extranjera.• Establecer diálogo con el docente y sus iguales, expresándose y comunicándose mejorando su comunicación, habla y fluidez oral.
Descripción	<p>Se realizará la visita al sitio elegido por el alumnado. Durante la excursión, se estimulará al alumnado para que se comunique en inglés y tendrán una ficha en la que se reflejen diferentes partes de la ciudad como el supermercado, el mercado, el banco, el parque...</p> <p>Durante la excursión hacia el sitio elegido, si el alumnado observa algunos de estos lugares que están en la ficha en la realidad, deberán poner una cruz sobre la imagen y su palabra correspondiente.</p> <p>A su vez, cuando observen el lugar, se realizará una parada para que el alumno exprese oralmente lo que ha visto. Por ejemplo, “in the city there is a school”. De esta forma se trabajarán las estructuras gramaticales “there is” y “there are”, además de los lugares de la ciudad.</p>
Temporización	60 minutos.
Recursos	Material impreso.

Atención a la diversidad del alumnado con disfemia y tratamiento de las competencias socio-emocionales

Esta actividad al igual que la anterior resultará de fácil ejecución para el alumnado

con disfemia ya que tendrán que participar haciendo uso de una estructura concreta “there is” y “there are” y de respuestas claras, concisas y cortas utilizando vocabulario conocido.

La motivación es la principal competencia socio-emocional que se trabaja en la actividad.

Actividad 11: “Emotions”

Objetivos

- Establecer diálogo con el docente y sus iguales, expresándose y comunicándose mejorando su comunicación, habla y fluidez oral.
- Disminuir la ansiedad del alumnado con disfemia.

Descripción

Antes de nada, se utilizará una canción para hacer un repaso de las emociones (*anexo 18*).

Luego, los discentes interrumpirán diferentes historias en la que se hacen viajes (*anexo 19*) para indicar las emociones o sentimientos que se reflejan. Para ello, harán uso de “flashcards” o tarjetas que representan estas emociones y que tendrán cada grupo. Cuando crean que se produce la emoción que tienen, levantarán la mano.

Después, se pondrán situaciones en las que te sientes de una manera u otra. El alumnado tendrá que indicar la emoción que siente en esa situación de forma oral. Algunas situaciones serían las que aparecen en el *anexo 20*.

Temporización 30 minutos.

Recursos Proyector o pizarra digital y acceso a Internet.

Atención a la diversidad del alumnado con disfemia y tratamiento de las competencias socio-emocionales

Se tratan situaciones de la vida cotidiana en las que el alumnado con disfemia puede sentirse bloqueado, por lo que se analiza la emoción que este presenta, permitiendo que el discente se conozca a sí mismo y reconozca aquellas situaciones que no son de su agrado.

Como competencias socio-emocionales se trata el autoconocimiento, la autorregulación emocional y la capacidad para expresar las emociones, además de la empatía.

Actividad 12: “Dices game with Storycubes”

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular el trabajo cooperativo y trabajo en equipo, junto con valores como el respeto. • Aumentar la participación activa y voluntaria en las actividades comunicativas y orales en el área de lengua extranjera.
Descripción	<p>Una vez tratado el vocabulario de medios de transporte, la hora, las emociones, los lugares, el tiempo, los países, el alojamiento y actividades de tiempo libre, el alumnado podrá realizar este juego.</p> <p>Estos se colocarán en los correspondientes grupos cooperativos y por turnos, deberán ir lanzando los dados (<i>anexo 21</i>). El primer componente del grupo lanza un dado y este debe crear una oración según la imagen que le ha tocado. A continuación, tira el siguiente discente.</p> <p>La intención es formar una historia elaborando oraciones a partir de las diferentes imágenes. Para que les resulte más fácil pueden escribir en un folio las oraciones que van elaborando e incluso el docente puede aportar un conjunto de estructuras gramaticales a completar. Así, también será necesario conocer pronombres personales y verbos básicos como: “to be”, “go”...</p> <p>Para que les resulte más fácil estaría bien que el docente presente un ejemplo por el que puedan guiarse (<i>anexo 22</i>).</p> <p>Para finalizar, podrían reflejar la situación que han elaborado en un dibujo en una cartulina grande, acompañada del texto explicativo.</p>
Temporización	30 minutos
Recursos	Datos de elaboración propia.
<p>Atención a la diversidad del alumnado con disfemia y tratamiento de las competencias socio-emocionales</p> <p>El discente con disfemia ya comienza a enfrentarse a situaciones orales más difíciles, una vez que se ha trabajado en las anteriores actividades con mayor apoyo, por lo que se intentará que el alumnado progrese tanto en la producción de oraciones más complejas que tendrán que decir oralmente.</p> <p>La cooperación, afrontar los cambios y tener actitud positiva son las competencias socio-emocionales que se trabajan en este proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	

Actividad 13: “Giving directions”

Objetivos

- Establecer diálogo con el docente y sus iguales, expresándose y comunicándose mejorando su comunicación, habla y fluidez oral.
- Saber enfrentarse a situaciones de bloqueo, sociales y comunicativas desagradables para el alumno con disfemia.

Descripción

Para la realización de esta actividad será necesario un espacio amplio como puede ser el patio del colegio que representará una ciudad aunque también podría realizarse en la misma clase.

En primer lugar, se colocarán por toda la “ciudad” determinadas tarjetas que reflejan diferentes lugares. Para la creación de las tarjetas podríamos elaborar diferentes mapas (*anexo 23*).

La mitad de la clase hará de viajeros perdidos y que pedirán ayuda a los habitantes de la ciudad para que los dirijan hacia el lugar que quieren ir. Este lugar no podrán elegirlo ellos (para que no digan siempre el lugar que saben decir), sino que será cuestión de azar ya que deberán coger una tarjeta que les indica el lugar. El ciudadano deberá indicar con direcciones al viajero para que pueda llegar a su destino. Un ejemplo sería el que aparece en el *anexo 24*.

Para hacer el juego más divertido, se podrían vendar los ojos de los viajeros. Además, el juego puede repetirse varias veces o ser utilizado en diferentes sesiones para repasar el vocabulario.

Temporización 25 minutos.

Recursos Material impreso y pañuelos para vendar los ojos.

Atención a la diversidad del alumnado con disfemia y tratamiento de las competencias socio-emocionales

La actividad permite ofrecer estrategias al alumnado con disfemia cuando va a una ciudad o un sitio que no conoce, por lo que da herramientas para que sepan actuar en este tipo de situaciones que resultan de mayor dificultad para ellos por su falta de familiaridad.

Lo socio-emocional se trabaja con la autoestima, empatía, motivación, cooperación, afrontar y resolver problemas y tener actitud positiva.

Actividad 14: “Roleplaying”

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular el trabajo cooperativo y trabajo en equipo, junto con valores como el respeto. • Aumentar la participación activa y voluntaria en las actividades comunicativas y orales en el área de lengua extranjera.
Descripción	<p>El docente presentará una situación que puede producirse cuando vas de viaje. Por ejemplo: Pierdes la maleta y pides ayuda a la azafata muy preocupado, por lo que tienes que reflejar esta emoción durante la dramatización. La azafata hará preguntas sobre la maleta y aportarás los datos de esta como el color, si es de plástico o tela, el tamaño, si lleva las ruedas, la ropa que contenía... Finalmente, encuentras la maleta, estás muy contento, y le das las gracias a la azafata.</p> <p>Se dejará tiempo para practicar el diálogo y se representará por grupos.</p>
Temporización	20 minutos para el diálogo. 25 minutos para la dramatización.
Recursos	Ninguno.
<p>Atención a la diversidad del alumnado con disfemia y tratamiento de las competencias socio-emocionales</p> <p>Como en la actividad anterior, esta también permite ofrecer estrategias al alumnado con disfemia cuando se encuentra en situaciones de la vida diaria en las que los procesos de comunicación y producción lingüística serán esenciales para que la resolución sea exitosa.</p> <p>Autoconocimiento, autorregulación emocional y expresar emociones, motivación, cooperación y afrontar y resolver problemas y conflictos.</p>	

Actividad 15: “The students travel”

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer diálogo con el docente y sus iguales, expresándose y comunicándose mejorando su comunicación, habla y fluidez oral. • Conseguir motivación e interés en el aprendizaje de la L2 que inconscientemente influye al desarrollo de aquellas dificultades orales que se presentan.
Descripción	<p>Esta actividad puede resultar muy motivadora para el alumnado ya que traerán de casa una fotografía de un lugar al que hayan viajado y en la que aparezcan.</p> <p>Presentarán su foto en clase, y los demás compañeros deberán hacer preguntas.</p>

Algunas preguntas podrían ser: con quién has viajado, qué ropa has llevado, qué tiempo hacía, en qué transporte has viajado, cómo te sentías, qué actividades hiciste...

Temporización Dependerá de las preguntas y respuestas del alumnado. Por ello, se utilizará la hora entera de la sesión. Otra opción es realizar la actividad durante todos los días en clase de inglés para que no resulte pesada. Así, cada día le tocará a un discente diferente.

Recursos Fotografía.

Atención a la diversidad del alumnado con disfemia y tratamiento de las competencias socio-emocionales

En esta actividad se ayudará a la producción oral del alumnado con más dificultad para expresarse oralmente ya que tendrán que responder a las preguntas de sus compañeros para explicar una situación en la que fueron felices, por lo que tendrán aún más ganas de participar siendo protagonista de la actividad.

El autoconocimiento y autorregulación emocional, motivación, relaciones sociales, afrontar problemas y tener actitud positiva son las competencias trabajadas.

Actividad 16: “Things that I can do when I travel”

Objetivos

- Fortalecer la autoestima y mejorar la seguridad en el alumnado con disfemia.
- Fomentar la autonomía y la responsabilidad.

Descripción

Se trata de reflejar en un mural, dentro del grupo cooperativo, aquellas cosas que sí sabes hacer cuando vas de viaje: hacer la maleta, elegir el sitio, hablar con las personas de la otra ciudad, elegir las actividades que a realizar...; y que no sabes hacer cuando vas de viaje: ir solos a cualquier sitio de la ciudad, comprar el billete de avión, reservar el hotel...

Temporización 25 minutos.

Recursos Cartulina, colores, lápices y goma.

Atención a la diversidad del alumnado con disfemia y tratamiento de las competencias socio-emocionales

Se desarrolla la autoestima y autoconocimiento de alumnado con disfemia al ser consciente de las cosas que son capaces de realizar y para cuáles requiere ayuda, lo que implica el desarrollo de actitudes prosociales.

Con el desarrollo de esta actividad se produce una educación socio-emocional en cuanto al autoconocimiento, autoestima y la toma de decisiones.

Actividad 17: “We go to Gibraltar”

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la autonomía y la responsabilidad. • Desarrollar las habilidades y relaciones sociales, estimulando la comunicación. • Saber enfrentarse a situaciones de bloqueo, sociales y comunicativas desagradables para el alumno con disfemia.
Descripción	<p>En esta actividad el alumnado conocerá la comida, el idioma, las costumbres... de Gibraltar.</p> <p>En primer lugar, se hará una lluvia de ideas para saber qué conocen sobre Gibraltar. Luego, el docente especificará aquellas nociones que no se han tratado y que cree de importancia trabajar como los lugares importantes, la moneda, el idioma, el autobús o las cabinas telefónicas características.</p> <p>Después, cada grupo elaborará preguntas a los ciudadanos de Gibraltar con la ayuda de la docente para realizarlas cuando vayan a Gibraltar. Por ejemplo: How much does it cost?; Where are the monkeys?; Where are the cable car?; Where can I buy cookies?; Where can I change my coins?; etc.</p> <p>Finalmente, se realizará una excursión a Gibraltar y el alumnado interactuará con los ciudadanos de Gibraltar realizando las preguntas elaboradas en clase.</p>
Temporización	20 minutos y un día de actividad extraescolar
Recursos	Papel y lápiz.

Atención a la diversidad del alumnado con disfemia y tratamiento de las competencias socio-emocionales

El alumnado con disfemia tendrá seguridad a la hora de llevar a la realidad las preguntas realizadas a los ciudadanos de Gibraltar, como consecuencia de haberlas practicado y elaborado anteriormente en clase.

Esta actividad como parte de la propuesta didáctica finaliza llevando a la realidad las situaciones orales en las que el alumnado se enfrenta en la vida diaria, y las que pueden ocasionar bloqueo o ansiedad. Esto ya no haciéndolo mediante juegos o

situaciones basadas en la realidad, o incluso interaccionando con las personas que conoce. El alumnado con disfemia se motivará y su autoestima aumentará al ser consciente de la capacidad que tienen y de lo que pueden llegar a conseguir.

En este caso, la educación socio-emocional se trabaja a través de la motivación, relaciones sociales, cooperación, afrontar problemas, tomar decisiones, emociones y tener actitud positiva.

7. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.

En educación, la evaluación debe realizarse con el objetivo de optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado y por ello, incluye muchos más elementos que una simple calificación de los conocimientos del alumnado. De esta forma, la correcta evaluación compete una serie de principios:

La evaluación debe ser un proceso un proceso técnico, moral, participativo, corroborador y atributivo, y no un acto aislado; debe utilizar diferentes instrumentos de evaluación; debe condicionar el proceso de enseñanza-aprendizaje; debe ser compleja y globalizadora; y para realizarse, se debe tener conocimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Santos (2014, pp. 13-17)

Entonces, es imprescindible evaluar además del discente, al docente, su práctica, y el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí. Atendiendo a la Orden de 4 de noviembre de 2015, hay que hacer uso de la evaluación de manera inicial, continua y final.

En este caso, se dará importancia a la evaluación continua ya que es el tipo que mejor responde a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje. Es decir, esta se ajusta a las necesidades del alumnado haciendo una adaptación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, se realizará una evaluación continua de nuestra propuesta y del desempeño que el alumno con disfemia presenta. Gracias a ella, podremos evaluar de forma óptima el progreso con respecto a sus dificultades y se podrá modificar la propuesta y medidas de atención a la diversidad en función de las producciones lingüísticas y estado emocional del alumnado, con el fin de garantizar una educación inclusiva.

Para llevar a cabo esta evaluación, se van a utilizar las rúbricas como instrumentos de evaluación. Las rúbricas exponen unos criterios específicos a alcanzar y los relacionan con diversos niveles de desempeño que se lograrán progresivamente y

que se evaluarán en función de la actuación del discente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Tobón, 2013, p. 334)

Trabajar con rúbricas atiende de forma inclusiva al discente con disfemia y atiende a la diversidad porque permite individualizar la evaluación, muestran los avances y reflejan los aspectos a mejorar. Esto hace que el docente pueda atender mejor las necesidades, dirigir la observación en criterios no alcanzados correctamente, y seguir evaluándolos.

También es importante señalar la observación en el aula en situaciones naturales. Es decir, el docente evaluará aspectos académicos, lingüísticos, sociales... mientras el alumno representa las diferentes actividades y ejercicios. Para ello se utilizarán técnicas como el registro de acontecimientos, el diario y las listas de control.

8. CONCLUSIONES.

Este Trabajo de Fin de Grado ha finalizado con el desarrollo de una propuesta que pretende atender a la diversidad del alumnado con disfemia en el aula extranjera, a su vez trabajando las competencias socioemocionales y con ello, la ansiedad. A continuación se va a realizar un análisis crítico y constructivo de este.

La propuesta didáctica presentada tal y como está planteada, resulta ser una propuesta innovadora porque trabajar las dificultades del alumnado con disfemia en el aula de lengua extranjera no es muy común ya que hay poca información acerca de ello como se ha podido comprobar en el desarrollo del Trabajo de Fin de Grado. Sin embargo, es un área que se encuentra muy relacionada con la disfemia como consecuencia de las competencias que se trabajan. Esta ha sido una de las dificultades en la ejecución de este trabajo por lo que es necesario aumentar la investigación sobre la intervención de la disfemia de forma inclusiva en el área de lengua extranjera.

Además, es importante señalar la posibilidad de flexibilizar la propuesta y trabajar de forma individual las actividades planteadas en ella, en función del temario o el vocabulario que se esté trabajando. Es decir, no es necesario trabajar la propuesta al completo ya que se crea con la intención de ser un recurso a utilizar por los docentes que requieran atender a las situaciones del contexto de su aula o al alumnado con disfemia de forma más inclusiva.

Asimismo, hay que destacar que la propuesta está desarrollada para crear un banco de vocabulario funcional como consecuencia del tema “viajar” que se ha elegido para el

desarrollo de todas las actividades. Con ella se trabaja vocabulario como el tiempo, direcciones, lugares de la ciudad...

Otra fortaleza a comentar es que el alumnado tiene constantemente un papel activo en la propuesta. Esta metodología es importante trabajarla en educación y más aún al tratar con las competencias comunicativas de un idioma.

Por último, afirmar que la propuesta está planteada de forma que el discente vaya adquiriendo competencias socioemocionales disminuyendo su ansiedad y aumentando su autoestima por ejemplo; de forma que poco a poco, con el transcurso del programa vaya ejerciendo las habilidades comunicativas de forma más independiente desde trabajarlas con ayuda de guías y tarjetas hasta trabajarlas en situaciones reales, con personas reales que hablan el idioma y en un contexto fuera del aula.

Pero también resulta relevante señalar aquellas debilidades o aspectos a mejorar en esta propuesta. Por ejemplo, habría que trabajar más con las nuevas tecnologías e utilizar más recursos como canciones y vídeos y recursos mnemotécnicos que sirven de gran ayuda en el aprendizaje y que contribuyen a reducir la ansiedad en la producción lingüística.

Para finalizar con las debilidades de la propuesta, quizás sería necesario introducir más el trabajo con las familias ya que la relación familia-escuela influye directamente en los discentes. Por ejemplo, podríamos elaborar una guía de trabajo y otra de actuación con el alumnado con disfemia para que sepan actuar y tratar las dificultades más notorias.

Los docentes debemos hacer que la inclusión esté presente en la práctica educativa, somos los que tenemos la oportunidad de generar cambios y romper con las barreras que se originan en los discentes. Es importante desarrollar de forma integral a todos y al mismo tiempo, ofreciendo los recursos necesarios para lograr un desarrollo conjunto.

Las personas con disfemia tienen dificultades en diferentes ámbitos, no solo en la oralidad. Suelen tener problemas socioemocionales y hay que buscar metodologías que consigan un desarrollo social y emocional correspondiente a su edad y que mejoren su producción lingüística.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alario, C., Guillén, C. y Vez, J. M. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid, España: Síntesis.

- Álvarez, M. V. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía magna*, 5, 251-256. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391524>
- Asociación Americana de Psiquiatría (APA). (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-V* (5ª ed.). Arlington, VA: Editorial Médica Panamericana.
- Bautista, R. (2002). *Necesidades educativas especiales* (3ª ed.). Archidona, España: Aljibe.
- Carasusán, M. A. (2011). Un acercamiento a la disfemia. *Revista Arista Digital*, 5, pp. 573-577. Recuperado de: <http://www.afapna.es/web/aristadigital>
- Castejón, L., González, S., Núñez, J. C., y González, J. A. (2008). La escuela inclusiva ante los alumnos tartamudos: actitudes y emociones en la relación educativa. *Revista de Educación*, 345, 281-299. Recuperado de: <http://www.redined.educacion.es/xmlui/handle/11162/68969>
- Castillo, C. I. (2011). Una propuesta para el tratamiento de la disfemia. *Revista Arista Digital*, 6, pp. 27-51. Recuperado de: <http://www.afapna.es/web/aristadigital>
- CC. San Rafael y San Vicente (2018/2019). Proyecto educativo 2018/2019.
- CC. San Rafael y San Vicente (2019). Informe psicopedagógico. San José del Valle: España.
- CC. San Rafael y San Vicente (2019). *Salesianos San José del Valle*. Recuperado de: <https://elvalle.salesianos.edu/>
- Cervera, J. F., e Ygual, A. (2002). Intervención educativa en los niños tartamudos: Retos técnicos y compromiso ético para los especialistas en audición y lenguaje. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 25, pp. 9-35.
- Consejería de Educación (2015). Orden de 4 de noviembre de 2015, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Recuperado de: <https://www.adideandalucia.es/?view=disposicion&cat=38>
- Consejería de Educación (2019). Instrucciones 12/2019, de 27 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que imparten Educación Primaria para el curso 2019/2020. España. Recuperado de: <https://www.adideandalucia.es/?view=disposicion&cat=38>
- Consejería de Educación (2017). Instrucciones de 8 de marzo de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de

- detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. España. Recuperado de: <https://www.adideandalucia.es/?view=disposicion&cat=11>
- Consejería de Educación (2014). Instrucciones de 30 de junio de 2014 de la Secretaría General de Educación sobre programas educativos y reconocimiento profesional del profesorado responsable de la coordinación de programas educativos en centros docentes públicos, así como del profesorado participante en los mismos. España. Recuperado de: <https://www.adideandalucia.es/?view=disposicion&cat=45>
- Díaz, C. & Quero, R. A. (2019). Análisis de dos webs para el aprendizaje de idiomas: actividades para reforzar la expresión oral. *EDMETIC. Revista de educación mediática y TIC*, 8(2), p.p. 91-107, doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.11166>
- Fernández, A., y Arco, J. L. (2004). *Manual de evaluación e intervención psicológica en necesidades educativas especiales*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Fernández, M. R., Palomero, J. E. y Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), pp. 33-50. Recuperado de: <https://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/131/1153>
- Fiuza, M. J. y Fernández, M. P. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo: Manual didáctico*. Madrid, España: Pirámide. Recuperado de: https://www.academia.edu/38452776/Fuiza_y_fernandez_dificultades_de_aprendizaje_y_trastornos_del_desarrollo
- Garaigordobil, M. y Pérez, J. I. (2007). Autoconcepto, autoestima y síntomas psicopatológicos en personas con y sin dislexia: un análisis descriptivo y comparativo. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 7(2), pp. 285-298. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56070211>
- García, M. D., y Miller, R. (2019). Dislexia y ansiedad en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), pp. 87-109. doi: 10.5569/2340-5104.
- Genç, U., Kuluşaklı, E. y Aydın, S. (2016). The Relationship between Emotional Intelligence and Productive Language Skills. *The Reading Matrix: An*

- International Online Journal*, 16 (1), pp. 91-105. Recuperado de: <http://www.readingmatrix.com/files/14-za822316.pdf>
- Harrison, J. (2011). *El hexágono de la tartamudez: las claves para conocer y superar las dificultades del habla*. Barcelona, España: RBA.
- Hernández, F. L. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 14(11), pp. 141-153. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10017/950>
- Ibáñez, N. (1999). ¿Cómo surge el lenguaje en el niño? Los Planteamientos de Piaget, Vygotsky y Maturana. *Revista de Psicología*, 8(1), pp. 43-56. doi: 10.5354/0719-0581.2011.17134.
- Jaimes, J. (2017). Lenguaje infantil y competencias socioemocionales en niños. *Revista especializada de los Programas Académicos de Doctorado y Maestría en Psicología: Temática Psicológica*, 13(1), 2017, pp. 29-35. doi: <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2017.v13n1.1303>
- Martínez, R., Rodríguez, B. y Gimeno, J.L. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 127- 156.
- Martínez, R. y Sánchez J. (2011). Un modelo explicativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral desde la competencia emocional en la educación secundaria obligatoria. *Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas: Encuentro*, 20, pp. 55-67. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/58908957.pdf>
- Martín, C. y Navarro, J. I. (2016). *Psicología evolutiva en Educación Infantil y Primaria*. Madrid, España: Pirámide.
- Martín, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Martín, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 5, pp. 54-70. Recuperado de: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/7035>
- Millán, A. M. (2018). *Disfemia: guía de apoyo*. Región de Murcia. Consejería de Educación, Juventud y Deportes. Secretaría General. Recuperado de: [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=17018&IDTIPO=246&RAS_TRO=c2709\\$m4331,4330](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=17018&IDTIPO=246&RAS_TRO=c2709$m4331,4330)

- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcitana: Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, pp. 115-128. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/handle/10835/959>
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2000). *Guía de bolsillo de la clasificación CIE-10: Clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana. Recuperado de: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42326/8479034920_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Paricio, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, pp. 215-226. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/30491>
- Ramírez, D. M. (2011). Estrategias de intervención educativa con el alumnado con trastornos del habla. *Revista Digital: Innovación y experiencias educativas*, 48, pp. 1-15. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_48/D OLORES MARIA RAMIREZ SANCHEZ HABLAROK.pdf
- Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICO. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), pp. 82-95. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084006>
- Rivers, W. M. (2018). *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago, Estados Unidos: Universidad de Chicago.
- Santos, M. A. (2014). *La Evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid, España: Narcea.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ª Ed.). Bogotá, Colombia: ECOE.
- Trianes, M. V. y Gallargo, J. A. (2003). *Psicología de la educación y del desarrollo*. Salamanca, España: Pirámide.
- Trianes, M.V. (2012). *Psicología del desarrollo y de la educación* (1ª ed.). Madrid, España: Pirámide.

10. ANEXOS

Anexo 1



<https://www.youtube.com/watch?v=sIbdc-lNXjU>

Anexo 2

“Trip to the enchanted forest”

Doing yoga is very easy.

First, you cross your legs and put your hands together. Now, let's say "Sat nam". This is the password to the inner world.

An afternoon of sun, Andy and Mary decide to take a walk in the forest. From the door of his house they begin to walk. It's a sunny day so they enjoy the trip.

Along the journey, there is a bridge and they cross the bridge.

Suddenly, they see many butterflies. There are butterflies of all colors. The butterflies fly around the flowers.

Andy and Mary walk more and more until they find a full of trees forest. There is a tree that they like very much because it has very large branches and a very very strong trunk. They try to look like the tree and they balance. Everything around the tree seems enchanted. The magic around them makes them feel very happy.

Then, they remember an exercise of their grandmother. They stretch their arms and take air through the nose.

Andy and Mary are happy so they start dancing.

Anexo 3




<https://www.youtube.com/watch?v=CLsRLWHaqxk>

Anexo 4



<https://www.youtube.com/watch?v=D7ZjMjfasfU>

Anexo 5

			
Good	Bad	Funny	Bad
			
Friendly - Sociable	Unfriendly- Unsociable	Postive	Negative

			
Angry	Happy	Honest	Dishonest
			
Rude	Kind	Nervous	Quiet

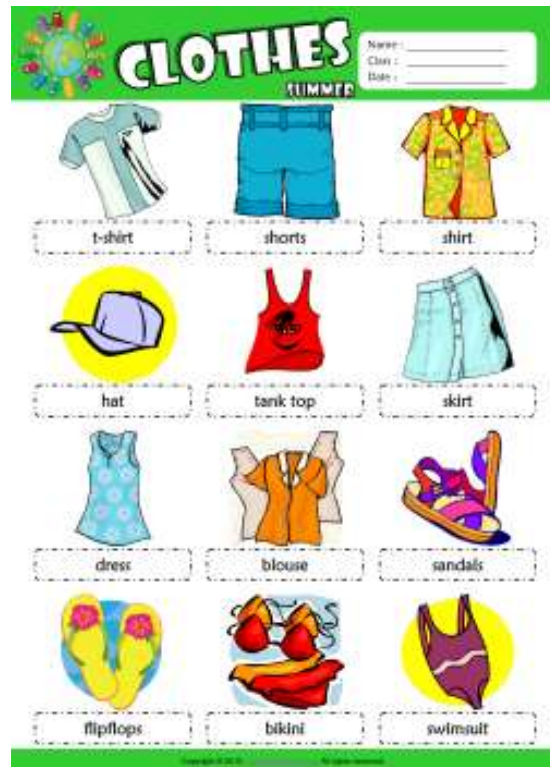
Anexo 6

Conversation guide
<ul style="list-style-type: none"> I want to travel with.....(name) because he/she is.....(adjetifs). And I don't want to travel with a.....(adjetifs) person because I am a.....(adjetifs) person.(name) is the perfect person to travel with me.

Anexo 7

Questions to guess
<ul style="list-style-type: none"> It's a boy or a girl? What does he/she look like? Has he/she got.....long/short/curly/straight hair? Has he/she got.....dark/fair/red hair? Has he/she got.....blue/green/brown eyes? Is he tall/short? Is it..... (name)? Yes, it is!/No, it isn't

Anexo 8



Anexo 9



<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/es/games/teddy-dresser>

Anexo 10

Conversation guide
<ul style="list-style-type: none"> • He/she is..... (name) • He/she travels to.....(city or country) • It's cold/hot in.....(city) • What he/she is wearing? He/she is wearing a.....(clothing)

Anexo 11

Conversation guide	
•	Hello! My name is.....
•	Where are you from? I'm from(country)
•	Where do you live? I live.....in the beach/in the mountain/in a town/in a city.
•	How old are you? I'm.....years old.
•	What languages do you speak? I speak.....

Anexo 12

Name	Country	Nationality	City	Languages
Me				

Anexo 13

	Country	Nationality
	Spain	Spanish
	England	English
	France	French
	Italy	Italian
	Portugal	Portuguese
	Germany	German
	Belgium	Belgian
	Switzerland	Swiss

Anexo 14


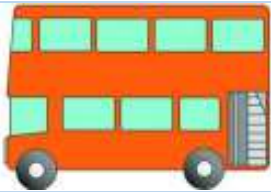












<https://www.youtube.com/watch?v=66Ce3ilcAz4>



https://www.youtube.com/watch?v=biX7NNxw_w8

Anexo 15

		
Car	Bus	Bike
		
Motorbike	Train	Plane
		
Helicopter	Van	Lorry
		
Boat	Ship	Submarine

Anexo 16

Questions to guess
<ul style="list-style-type: none">• Is it public or private?• Is it for people?• Does it travel on land, on water or in the air?• Does it cause noise pollution or air pollution?• Is it small or big?• Number of wheels.

Anexo 17

Conversation guide
<ul style="list-style-type: none">• Where do you travel?• What means of transport are you going to use?• What day are you traveling?• What time does your trip leave?• What time do you return from your trip?

Anexo 18



https://www.youtube.com/watch?time_continue=34&v=a1NIWCr0R-k&feature=emb_logo

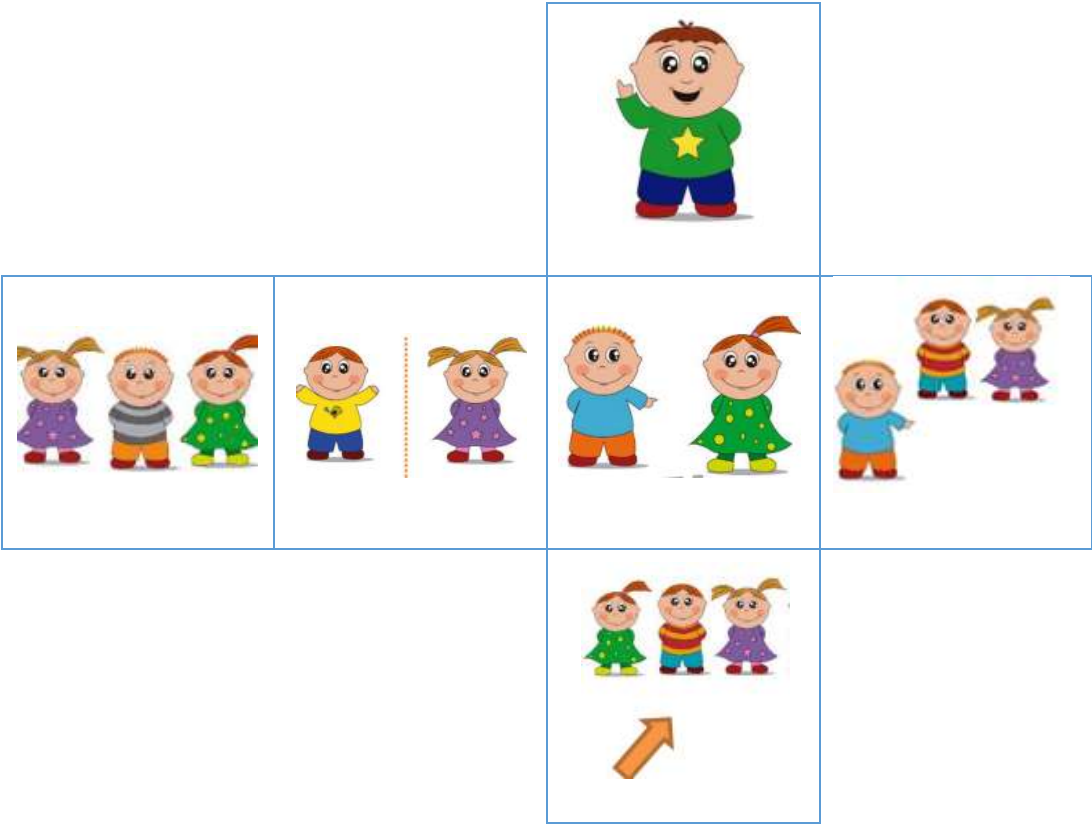
Anexo 19

Example
<p>Mary has a trip with her classmates and friends. She really wants to go.</p> <p>But Mary is sick and her parents don't let her go on a trip. She wants to get good.</p> <p>One day before the trip, Mary gets good and she surprises her friends. Nobody knows that Mary finally goes with them.</p> <p>During the flight Mary has a very bad time because she don't like the flights.</p>

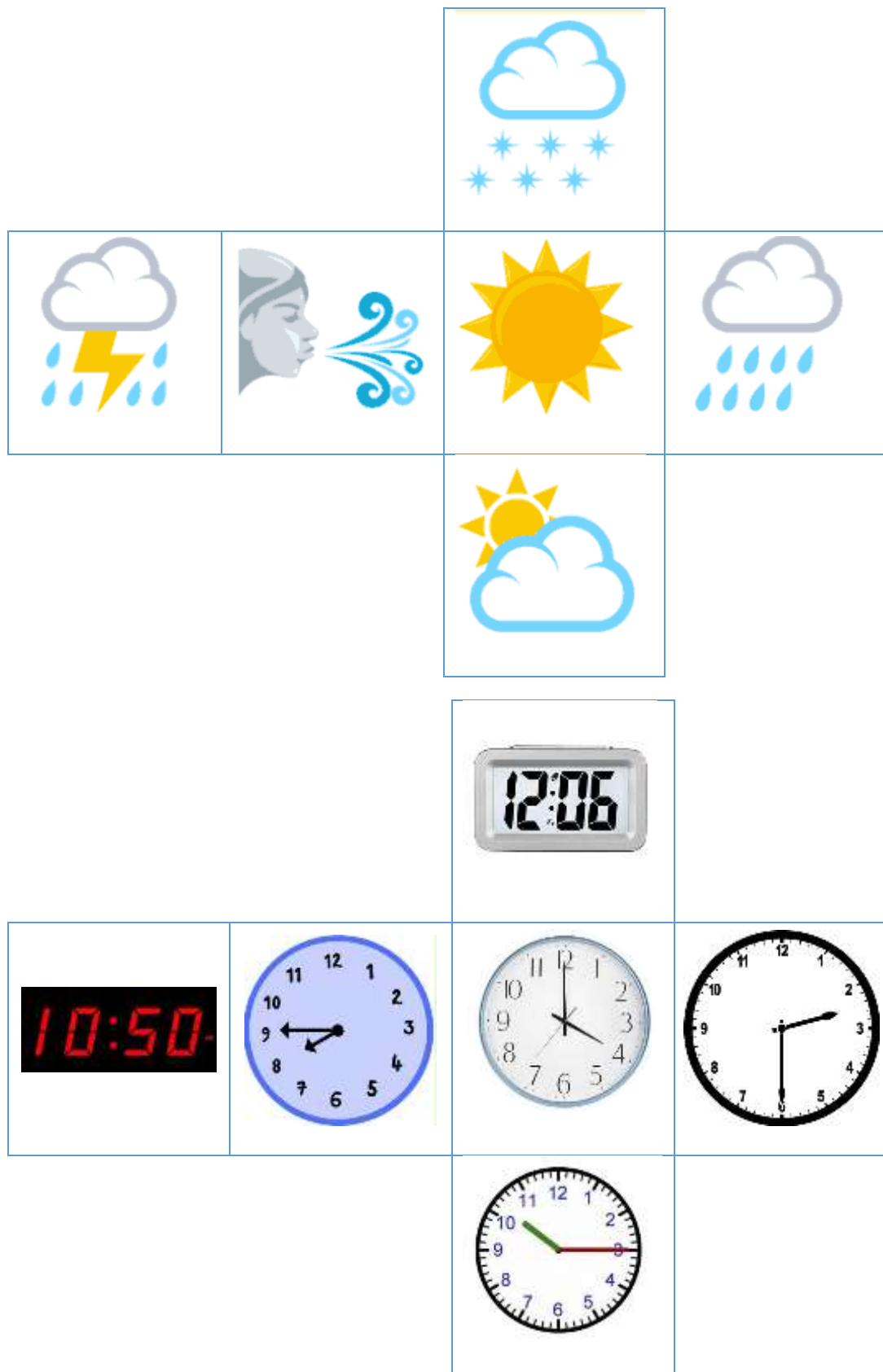
Anexo 20

Situations
<ul style="list-style-type: none">• How do you feel when you travel by plane, boat...?• How do you feel when you lose your suitcase?• how do you feel when you travel with your friends?• how do you feel when you travel and see a person you meet by chance?• how do you feel if you can't go to the trip you planned?• how do you feel if the weather is bad on your holiday?

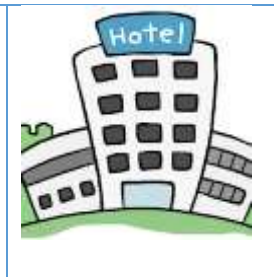
Anexo 21







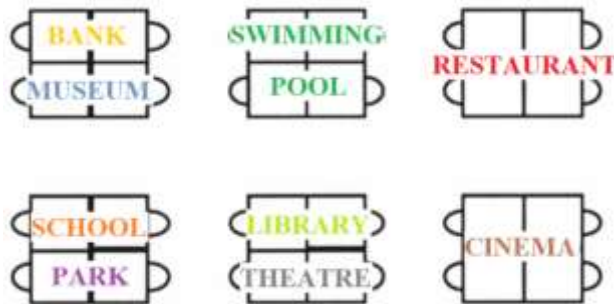




Anexo 22

Example
We travel to Spain, at the mountain. We take the plane at twelve six. The weather is good. It's sunny In Spain, we sleep in an apartment. During the trip, we don't take many photos so we are angry.

Anexo 23



Anexo 24

Example
A. Excuse me! I don't know where is the cinema. Can you help me? B. Of course. You must go straight, and turn right at the bank. A. Nice to meet you. Thank you very much! B. You're welcome. A. Bye bye! B. Bye!